

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANE WIESE

O(S) CONCEITO(S) DE MUSICALIDADE NA PERSPECTIVA DE *EXPERTS*,  
PROFESSORES E BACHARÉIS DA ÁREA DE FLAUTA DOCE

CURITIBA

2011

TATIANE WIESE

O(S) CONCEITO(S) DE MUSICALIDADE NA PERSPECTIVA DE *EXPERTS*,  
PROFESSORES E BACHARÉIS DA ÁREA DE FLAUTA DOCE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, linha de Educação Musical, Cognição e Filosofia, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Música.  
Professora Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Wiese, Tatiane

O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de *experts*,  
professores e bacharéis da área de flauta doce / Tatiane Wiese.  
– Curitiba, 2011.  
130 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo  
Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Estudo e ensino – Desempenho. 2. Flauta doce –  
Estudo e Ensino – Desempenho. 3. Música – Aptidão musical.  
I. Título.

CDD 788.36


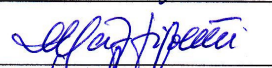

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Tatiane Wiese**  
para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados **Rosane Cardoso de Araújo**, **Leda Maffioletti**, **Guilherme Romanelli** argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

"O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de *experts*, professores e bacharéis da área de flauta doce"

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		aprovada
Leda Maffioletti (UFRS)		aprovada
Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovada

Curitiba, 07 de fevereiro de 2011.

  
Prof. Dr. Norton Dudeque  
Coordenador do PPGMúsica

Norton Dudeque  
Coordenador P P G Música  
SIAPE 03440

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu Senhor e Salvador, por ter me dado sabedoria, forças e paz em meio a esta jornada.

A meus pais Guenter e Marli, por terem me apoiado pelos caminhos da música e pelas preciosas lições de vida durante todos esses anos.

À minha orientadora Profa Dra Rosane Cardoso de Araújo, por todas as horas de dedicação dispensadas a mim durante o mestrado. Obrigada pela competência, respeito e carinho com os quais você conduziu todo este processo.

Aos professores Dr Guilherme Romanelli e Dra Leda Maffioletti, pelas valiosas considerações a respeito deste trabalho durante o exame de qualificação e também na defesa.

A todos os professores do setor de Pós-Graduação em Música, por dedicarem seu tempo e compartilharem experiências e conhecimentos.

À secretária do PPGM Ana Cristina, por resolver todas as questões burocráticas que se apresentaram.

Aos colegas do curso de mestrado em música, a convivência e as experiências divididas foram um importante aprendizado.

À Renate Weiland, tia, professora e amiga! Obrigada por me apresentar à flauta doce e por acompanhar todo o meu processo de desenvolvimento musical, desde quando eu ainda era criança até os dias de hoje.

A meu irmão Marcos Wiese e meu primo Mateus Weiland, por sempre resolverem os “problemas com a informática”.

A todos os meus professores de flauta doce, obrigada por tudo que me ensinaram durante estes anos! Em especial ao professor Plínio Silva, pois foi durante as aulas do Bacharelado e as instigantes conversas sobre musicalidade que surgiu o tema desta pesquisa.

Aos professores e colegas da Escola de Música e Belas Artes do Paraná que acompanharam este período, em especial Anete Weichselbaum, Ângela Sasse, Carlos Alberto Assis, Wilson Annes e Lílian Sobreira Gonçalves.

Aos professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce e aos bacharelados e bacharéis que participaram desta pesquisa. Também agradeço a Pierre Hamon, Laurence Pottier, Cesar Villavicencio e Ricardo Kanji por dividirem

suas histórias de vida e seu conhecimento musical comigo e com todos que lerem este trabalho.

Aos flautistas Ana Cristina Fumaneri, Daniele Cruz Barros, Renata Pereira e Alfredo Zaine, obrigada pela contribuição a pesquisa.

A todos os amigos pelo carinho, apoio, ajuda e compreensão nestes meses em que muitas vezes estive ausente. Obrigada pela amizade e por exigirem minha presença em determinados momentos, fazendo com que eu me esquecesse por alguns instantes do mestrado!

A todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho, deixo minha homenagem, meu carinho e minha gratidão... Muito obrigada!

“A musicalidade é a essência que define a importância da Educação Musical e seus objetivos”.

Maffioletti (2010, p. 1)

## RESUMO

Musicalidade é um termo polissêmico e muitas vezes permeado com diversas definições do senso comum. Este trabalho tem como objetivo geral investigar um/alguns conceito(s) de musicalidade e suas características, a partir da perspectiva de professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil, bacharéis, bacharelandos e *experts* neste instrumento. Trata-se, portanto, de um estudo de levantamento – *survey*. Os *experts* são especialistas na performance com a flauta doce, que também se dedicam à docência deste instrumento. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários, durante o segundo semestre de 2010. Em relação ao conceito de musicalidade, a maioria das respostas foi classificada na categoria expressão do discurso musical, aparecendo ainda outras concepções de musicalidade como habilidades musicais, emoção e sensibilidade. A questão de tendências inatas apareceu poucas vezes aliada a termos como dom e talento. No entanto, essa referência não aconteceu de forma absoluta, pois foi aliada à ideia de que a musicalidade pode ser desenvolvida com estudo e dedicação. As características da musicalidade na performance apontadas pelos participantes foram: sonoridade “doce” e “aveludada”, diferenças de dinâmica e articulação, presença de habilidades musicais tanto técnicas quanto de expressão, bem como de fraseado, rubatos e intenções do intérprete. Além disso também foram citadas: fluência da execução, a transcendência do texto musical e o valor da obra e da música em geral, que é percebida quando o intérprete assume a obra como se fosse de sua autoria. Os níveis de musicalidade são constatados por 90% dos bacharelandos e bacharéis, e por 100% dos professores e dos *experts*. A mesma porcentagem aparece na questão do desenvolvimento da musicalidade para estes grupos de participantes. Em todos os grupos é clara a importância dada à educação musical para que ocorra o desenvolvimento da musicalidade. Foram citadas ainda como estratégias para o desenvolvimento da musicalidade do educando: ouvir música, tocar em grupo, realizar atividades de improvisação/ornamentação, aumentar o domínio técnico, a intimidade com o instrumento, a sensibilidade e a confiança do aluno em si mesmo, fazer com que este perceba que a partitura é um símbolo gráfico que não pode conter tudo o que uma música pode expressar, ouvir diversas interpretações de uma mesma obra, desenvolver habilidades musicais, tanto técnicas, quanto expressivas, bem como analíticas. Assim, espera-se que a presente pesquisa leve professores e instrumentistas a refletir sobre a musicalidade e sua relação com o ensino e a performance, buscando proporcionar aos alunos vivências musicais significativas que levem a uma compreensão do real valor e significado da música.

Palavras-chave: Musicalidade, Flauta Doce, Educação Musical, Performance.



## ABSTRACT

Musicality is a polysemic term at times permeated with different meanings based on common knowledge. The objective of this research is to investigate one or some of the concepts of musicality and its characteristics. The starting point is the perspective of teachers of Undergraduate Recorder courses in Brazil, undergraduates themselves, students and other experts of the instrument. It is, therefore, a study of data collection – a survey. The experts are specialists in the field of performance that also dedicate themselves to teaching the instrument. The collection of data was realized through interviews and questionnaires collected during the second semester of 2010. In relation to the concept of musicality, most of the answers were classified into the category of expression of musical discourse, while other conceptions of musicality appeared as musical abilities and emotion and sensibility. The issue of innate tendencies did not show many times in connection with terms such as gift and talent. Even so, this reference did not happen in an absolute manner, for it was connected to the idea that musicality can be developed through study and dedication. The characteristics of musicality in performance pointed out by participants were: a “sweet” and “velvety” tone, differences in articulation and dynamics, the presence of musical abilities, both expressive and technical, as well as phrasing, *rubatos* and the performer’s intention. Also quoted were fluency of performance, the transcendence of the musical text, and the value of the work and music in general, that may be perceived when the performer assumes ownership of the work being interpreted. The levels of musicality are stated by 90% of students and undergraduates, and by 100% of the professors and experts. The same percentage appears on the issue of development of musicality. Strategies for the development of musicality by the student quoted were: listening to music, playing in an ensemble, ornamentation and improvisation activities, increasing technical control, intimacy with the instrument, sensibility, the student’s self-confidence, helping the student to understand that the score is a graphic symbol that cannot contain all that music can express, listening to different interpretations of the same work, developing musical abilities both technical and expressive, as well as analytic. It is our intention that the research helps teachers and interpreters to reflect on musicality and its relation to teaching and performance, looking to offer students significant musical experiences that point to a comprehension of the real value and significance of music.

Keywords: musicality, recorder, music education, performance.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	66
FIGURA 02 - PRINCIPAL ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	67
FIGURA 03 - IDADE EM QUE COMEÇOU A TOCAR FLAUTA DOCE.....	67
FIGURA 04 - FORMAÇÃO MUSICAL.....	68
FIGURA 05 - INVESTIMENTOS NA CARREIRA DEPOIS DA FORMATURA.....	69
FIGURA 06 - PROGRAMA - BACHARELADO EM FLAUTA DOCE.....	72
FIGURA 07 - CONCEITO DE MUSICALIDADE.....	74
FIGURA 08 - FORMAÇÃO MUSICAL.....	84
FIGURA 09 - ATIVIDADES DE PERFORMANCE.....	84
FIGURA 10 - PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLHA DE REPERTÓRIO.....	87
FIGURA 11 - CONCEITO DE MUSICALIDADE.....	88

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 MUSICALIDADE E PERFORMANCE.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 MUSICALIDADE .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 Considerações sobre o conceito de musicalidade .....	18
2.1.2 Musicalidade e suas implicações para o ensino de música .....	25
2.1.3 Pesquisas sobre musicalidade .....	28
2.1.4 Musicalidade e performance .....	32
<b>2.2 PERFORMANCE .....</b>	<b>33</b>
2.2.1 Performance e expertise musical .....	33
2.2.2 Problemas metodológicos em relação a pesquisas envolvendo talento .....	37
2.2.3 Aprendizagem Musical e Performance Instrumental .....	40
<b>3 DESENVOLVIMENTO MUSICAL E ENSINO DE FLAUTA DOCE .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 ENSINO DE FLAUTA DOCE .....</b>	<b>48</b>
3.2.1 A flauta doce no ensino superior .....	48
3.2.2 Métodos de ensino de flauta doce.....	51
3.2.3 Considerações sobre o ensino de flauta doce.....	53
3.2.4 Pesquisas sobre o ensino de flauta doce .....	55
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 MÉTODO.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 SELEÇÃO DOS GRUPOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>61</b>
<b>4.3 ESTUDO PILOTO .....</b>	<b>63</b>
<b>4.4 CRONOGRAMA .....</b>	<b>64</b>
<b>5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1 QUESTIONÁRIOS DOS BACHARELANDOS E BACHARÉIS .....</b>	<b>65</b>
5.1.1 Características do grupo participante.....	65
5.1.2 Sobre os cursos de Bacharelado em Flauta Doce .....	70
5.1.3 Musicalidade:.....	74
<b>5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE BACHARELADO EM FLAUTA DOCE .....</b>	<b>83</b>
5.2.1 Características do Grupo Participante.....	83
5.2.2 Cursos de Bacharelado em Flauta Doce.....	85
5.2.3 Musicalidade .....	88
<b>5.3COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>96</b>
<b>6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>98</b>
<b>6.1 ENTREVISTA COM O FLAUTISTA PIERRE HAMON.....</b>	<b>98</b>
<b>6.2 ENTREVISTA COM A FLAUTISTA LAURENCE POTTIER - FRANÇA .....</b>	<b>106</b>
<b>6.3 ENTREVISTA COM O FLAUTISTA CESAR VILLAVICENCIO.....</b>	<b>109</b>
<b>6.4 ENTREVISTA COM O FLAUTISTA RICARDO KANJI .....</b>	<b>116</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Musicalidade é um termo polissêmico e muitas vezes permeado com diversas definições do senso comum. Por exemplo, é comum ouvir frases como “aquele aluno é tão musical...”, porém, explicar o que é ser musical torna-se muitas vezes uma difícil tarefa. Diversos autores procuraram fazer uma reflexão acerca dessa temática. Diferentes pontos de vista apareceram ao longo da história, conforme aponta Cuervo (2009a).

Durante as aulas de que participei do curso de Bacharelado em Flauta Doce na EMBAP<sup>1</sup>, a questão da musicalidade e desenvolvimento técnico era algo que sempre vinha à tona e as discussões sempre muito intrigantes juntamente com a minha experiência como professora de flauta doce, atuando em diversos contextos, fizeram surgir sob essa ótica uma questão: o que é musicalidade, considerando a performance e o ensino deste instrumento?

Juntamente com essa problematização, outras questões complementares me instigaram a pensar sobre musicalidade no contexto do ensino da flauta doce: a musicalidade pode ser desenvolvida? Se na opinião dos professores isso é possível, de que forma isso pode ser feito? Os professores conseguem distinguir dentre seus alunos sujeitos com diferentes níveis de musicalidade? Quais são as características da musicalidade presentes na performance com a flauta doce?

Outra dificuldade encontrada em relação à musicalidade é a tradução do termo para o português. Alda de Oliveira, tradutora da obra “Ensinando Música Musicalmente”, de Swanwick (2003), explica que não existem no português palavras correspondentes a *musicality* e *musicianship*. Segundo Oliveira (apud SWANWICK, 2003, p. 84), “*Musicality* relaciona-se a talento natural enquanto *musicianship* seria habilidade adquirida ou sensibilidade.” Dessa forma, de acordo com Cuervo (2009a), outros termos têm sido utilizados no lugar da palavra musicalidade, como “expressividade do discurso musical” ou “talento musical”.

Na busca de bibliografia sobre esse assunto, pode-se ver que o termo musicalidade aparece citado na musicoterapia, etnomusicologia, psicologia e educação, mas é necessário fazer uma transposição desse conceito para o campo da performance e ensino da flauta doce.

---

<sup>1</sup> Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Swanwick (2003) aponta a questão do discurso musical e de que forma a aula de música pode se tornar mais “musical”, mostrando direções em que se pode caminhar na questão do ensino. Ao falar do que consiste a musicalidade na música, relaciona este termo à expressividade e mostra ainda a dificuldade em relação à percepção do caráter expressivo, que segundo ele será sempre “metafórico, poético, em vez de analítico” (SWANWICK, 1988, p. 29). Já Sloboda (2008) elaborou contribuições muito pertinentes em relação à performance e a respeito do que ele chama de “sensibilidade musical”. Porém, o termo musicalidade não é tratado por este autor. A citação a seguir explica como Sloboda (2008, p. 301) percebe a questão da sensibilidade musical:

Há muito tempo está claro para os professores perspicazes que não se cria aprendizagem oferecendo às pessoas fatos ou receitas. Essas ofertas não têm utilidade, a menos que as pessoas possam incorporá-las aos procedimentos que já possuem. Senão, os fatos permanecem ilhados de qualquer influência real na habilidade. Em todas as esferas de atividade, inclusive em música, os professores frequentemente têm a sensação de que não estão conseguindo “chegar” ao aluno. Os fatos são adquiridos e reproduzidos, mas sente-se que o aprendiz não captou a essência daquilo que foi dito. Por exemplo, eu tive alunos de piano que tocavam de maneira quadrada e sem vida. Falei com eles sobre variações de tonalidade, planejamento de crescendos para chegar a pontos acentuados ou culminantes, falei sobre rubato etc., e tudo foi compreendido no nível declarativo, no sentido de que eles conseguiam definir termos como rubato e acento. Além disso, sob instrução eles eram capazes de obedecer a tais prescrições literalmente em contextos específicos. Um aluno aceitou o meu conselho de que uma certa cadência deveria ser acompanhada por um rallentando, mas a aplicação do conselho teve um efeito grotesco, uma espécie de solução arbitrário na música, ao invés da pausa calculada que deveria realçar a importância do acorde, permitindo que a música continuasse. Estava claro que meu aluno não tinha nenhuma sensibilidade para o que havia de correto no meu conselho, e permitiria acomodá-lo às necessidades específicas do contexto. Eu não sei se e como essa tal sensibilidade pode ser ensinada. Tudo que um professor pode fazer é atentar para os sinais de tal sensibilidade, e quando ela aparece, encorajá-la e usá-la construtivamente.

De acordo com Blacking (1973) e Queiroz (2003), a perspectiva de que a musicalidade seja algo que somente algumas pessoas possuem, a saber, os músicos, enquanto outros não a possuem é uma visão ocidental e etnocentrista. Esses autores chamam atenção para o fato de que existem muitas evidências históricas para que a musicalidade seja considerada como um traço humano. Como exemplo, cita-se a presença da música em praticamente todas as culturas do mundo, desde os primórdios da raça humana, bem como as pesquisas com bebês, mostrando que estes interagem com a música ainda na vida intrauterina.

Queiroz (2003) mostra o ponto de vista de Zuckerkandl, filósofo da música, que apresenta um conceito de musicalidade que parece ir mais de encontro às atuais pesquisas em cognição e educação musical:

(...) musicalidade não é propriedade de indivíduos, mas atributo essencial da espécie humana. A implicação não é que alguns homens são musicais enquanto outros não o são, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto à música e com necessidade de música, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se em notas musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo. Neste sentido, musicalidade não é algo que alguém pode ou não pode ter, mas algo que junto com outros fatores – é constitutivo do homem. (ZUCKERKANDL apud QUEIROZ, 2003, p. 14).

Se a questão da musicalidade, seu conceito e implicações de modo geral demandam uma densa pesquisa, em termos de flauta doce o material é ainda mais escasso. Porém, tive a oportunidade de ler a dissertação de mestrado de Luciane Cuervo (2009) que é um estudo sobre o desenvolvimento da musicalidade em crianças e adolescentes. Nesta pesquisa, os resultados demonstraram que o desenvolvimento da musicalidade na performance com a flauta doce pode ser observado pelos indicadores: “sonoridade, fraseado, fluência na execução instrumental e interação musical” (CUERVO, 2009a, p. 131-134). Cuervo, a partir da leitura de diversos autores, define que musicalidade é “a habilidade de gerar sentido musical através da performance” (CUERVO, 2009a, p. 65).

De acordo com Maffioletti (apud CUERVO, 2009a, p. 54), “a musicalidade não passa somente por apreciação estética ou treinamento e repetição, mas sim, é permeada por um conjunto de elementos inter-relacionados, os quais resultarão em uma performance musical expressiva.”

A partir do que foi discutido até aqui, pude optar por uma definição para o termo musicalidade como forma de nortear a presente investigação. A musicalidade, neste trabalho é considerada como um traço humano, algo que todos possuem e têm condições de desenvolver se tiverem oportunidades para tal. Porém, assim como cada ser humano é único em sua constituição e possui oportunidades educacionais singulares, desenvolvendo diferentes habilidades de acordo com os diversos processos de aprendizagem que vivencia, é razoável pensar que existem diferentes níveis de musicalidade. Assim, a musicalidade é entendida no âmbito desse trabalho como sendo a capacidade que o flautista possui de comunicar o discurso musical de forma fluente e expressiva.

É igualmente importante delimitar o conceito de performance a ser considerado na presente pesquisa, que será baseado em Sloboda e Swanwick. Sloboda (2008, p. 87),

discorrendo sobre performance explica: “Num sentido mais amplo, a performance abrange todos os tipos de comportamentos musicais manifestos”. Swanwick (1994, p. 10) afirma que “performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia”.

Vale destacar ainda que para uma Educação Musical abrangente propõe-se uma performance onde a técnica é a grande aliada na construção de uma interpretação expressiva e com estilo e que a qualidade musical deve ser buscada em todos os níveis de ensino, desde a mais singela canção folclórica, até peças de grande nível técnico.

Neste sentido, Swanwick (2003) aponta três princípios de Educação Musical que devem ser observados pelo professor que tenha a preocupação com o ensino de música de forma “musical”. São estes: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e priorizar a fluência musical.

Para Swanwick (2003, p. 18): “a música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras.” Assim, nesta perspectiva, discurso pode ser entendido como “argumento, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica” (SWANWICK, id).

Considerando este conceito de discurso em relação aos princípios de educação musical apontados pelo autor, é possível perceber então que o primeiro princípio se refere à questão de que a música é um discurso que é organizado em estágios, cuja menor unidade estrutural é a frase (gesto). Essa frase possui um caráter expressivo a ser explorado e é organizado numa forma musical. No segundo princípio, vê-se a autonomia que os estudantes têm, por exemplo, na performance de mostrar a sua interpretação da peça com diferentes climas expressivos, selecionando articulações, digitações e explorando nuances de sonoridade. E finalmente, o terceiro princípio mostra uma grande preocupação com a fluência, desde o início até o final do discurso.

Dessa forma, vê-se que o conceito de musicalidade está intimamente ligado com estes três princípios, principalmente no fato de que a música necessita ser considerada como um discurso que deve ser apresentado com fluência durante a performance.

França (2002) tem demonstrado que considerando o modelo C(L)A(S)P de Swanwick, ou seja, a aula de instrumento que engloba também outras atividades além da performance, como a apreciação e a criação musical, contribuem para uma melhor compreensão musical do aluno, além de tornar o aprendizado mais dinâmico.

De acordo com Swanwick (1994, p. 7):

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas tocassem qualquer instrumento sem compreensão musical sem realmente 'entender música' - é uma negação de expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido.

Ainda neste sentido, esse mesmo autor aponta: “temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva” (SWANWICK, id.) Uma abordagem como esta deve contribuir para um melhor desenvolvimento da musicalidade do aluno. A partir dessa afirmação também é possível perceber que ao contrário do que muitas vezes se pensa, a musicalidade e a técnica não são opostas, mas sim complementares. A técnica deve ser considerada como uma ferramenta nas mãos do intérprete, que permite que o discurso musical seja comunicado de forma expressiva.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral, investigar um/alguns conceito(s) de musicalidade e suas características, a partir da visão de professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil, bacharéis, bacharelandos e *experts* nesse instrumento. Aparecem como objetivos específicos:

- Levantar, a partir de bibliografia específica sobre o assunto e dos resultados das entrevistas e questionários, um/alguns conceito(s) de musicalidade.
- Verificar, se na opinião dos professores, bacharéis, bacharelandos e *experts*, a musicalidade pode ser desenvolvida, de que forma isso pode ser feito e se é possível perceber dentre seus alunos, sujeitos com diferentes níveis de musicalidade.
- Listar as características da musicalidade presentes na performance com a flauta doce que são observadas pelos grupos participantes da pesquisa.

Este trabalho trata de um estudo de levantamento – *survey* de pequeno porte - que terá como instrumento de coleta de dados questionários destinados aos professores dos cursos de bacharelado em flauta doce, bacharéis e bacharelandos. Também foram selecionados quatro *experts* que foram entrevistados. Os *experts* considerados aqui são especialistas na performance com a flauta doce, que também se dedicam à docência deste instrumento.

Considerando que as iniciativas de pesquisa utilizando a flauta doce e sua relação com o conceito de musicalidade são ainda incipientes, pareceu ser pertinente a proposta



deste trabalho ao verificar aspectos da musicalidade na performance com a flauta doce por meio da discussão de *experts*, professores dos cursos de bacharelado no Brasil e bacharéis e bacharelados neste instrumento.

É relevante justificar a utilização da flauta doce como instrumento a nortear este estudo. Em primeiro lugar é significativo ressaltar que ela tem sido muito utilizada em programas de educação musical no país, em diversos níveis de ensino, desde iniciação musical até profissionalmente em cursos de bacharelado e mestrado. Além disso, citam-se como vantagens o baixo custo do instrumento para iniciantes, o fácil transporte, limpeza e manuseio. Por fim, vale lembrar que existe a possibilidade defendida por vários autores – Frank (1980) e Videla e Akoschky (1965), do ensino em grupo, proporcionando inclusive a prática musical em conjunto, prática significativa no desenvolvimento musical dos alunos.

Porém, percebo em minha experiência como professora e flautista, que muitos ainda têm visto a flauta doce com preconceito, de que este é um instrumento apenas de iniciação musical e com o qual não é possível obter uma performance satisfatória, com afinação e expressividade. Infelizmente isso muitas vezes acontece como resultado da observação de algumas propostas que utilizam flautas de má qualidade, grupos muito grandes onde não é possível fazer um trabalho correto considerando questões como sonoridade, afinação, respiração, articulação, fraseado e interpretação.

Paoliello (2007, p. 32) aponta que outros pontos negativos que contribuem para essa visão equivocada da flauta doce são “o despreparo dos professores, o uso de flautas germânicas<sup>2</sup> e a falta de condições físicas das salas de aula.” Essa autora aponta ainda que no Brasil, a partir do século XX, a flauta doce possui duas funções: “a de instrumento artístico e de iniciação musical”. Em virtude dos fatores apontados acima, muitas vezes as duas funções aparecem desconectadas ou a flauta doce é lembrada apenas como instrumento de iniciação musical. Porém, na verdade as duas funções devem sempre estar interligadas e uma dependendo da outra, pois para termos profissionais de qualidade atuando na performance, pesquisa e composição, é necessário que haja um bom trabalho de educação musical. É importante que o professor de instrumento tenha essa consciência, de que um trabalho de base é imprescindível na formação de bons profissionais.

---

<sup>2</sup> A flauta doce germânica foi amplamente utilizada em muitos programas de educação musical. Essa flauta é muitas vezes vista por professores sem muito conhecimento do instrumento como mais “fácil” que a flauta barroca. Porém, essa flauta apresenta uma série de problemas de afinação, desequilíbrio entre as notas e apesar da simplificação na primeira oitava, a digitação da oitava aguda torna-se mais difícil que a digitação barroca.

Sabe-se que apesar dessa realidade, há professores preocupados com um ensino de flauta doce de qualidade. Assim como observo também em nosso país, ótimos trabalhos considerando a função artística que tem dado a possibilidade deste instrumento aflorar como instrumento profissional em diferentes contextos como: o movimento de música antiga, música contemporânea, festivais, lançamento de material didático e CDs, novas composições e trabalhos de pesquisa utilizando esse instrumento<sup>3</sup>.

Finalmente, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para instrumentistas e professores de instrumento, no sentido de refletir sobre a questão da musicalidade e suas implicações para o ensino e a performance na flauta doce.

Esta dissertação encontra-se organizada em dois capítulos de revisão de literatura: musicalidade e performance e desenvolvimento musical e ensino de flauta doce, seguidos pela metodologia. A análise de dados é apresentada também em dois capítulos distintos: o primeiro deles sobre os questionários e o segundo sobre as entrevistas. Ao final desta dissertação são apresentadas as considerações finais com base nos dados coletados com os diferentes grupos da pesquisa.

---

<sup>3</sup> Em relação a festivais, citam-se o Festival Internacional de Música Colonial e Música Antiga de Juiz de Fora, a Oficina de Música de Curitiba, além de outros festivais regionais, com temáticas voltadas tanto à música antiga quanto contemporânea, bem como eventos destinados exclusivamente à flauta doce. Como exemplo desse último, aparece o ENFLAMA – Fórum Nacional de Flauta Doce. Para mais informações sobre a flauta doce no Brasil recomenda-se a leitura de duas obras: AUGUSTIN, K. Um olhar sobre a Música Antiga – 50 anos de história no Brasil. Rio de Janeiro: Produção Independente, 1999. BARROS, D. A Flauta Doce no Século XX – O exemplo do Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

## 2 MUSICALIDADE E PERFORMANCE

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes: a primeira trata da musicalidade, subdivida nos seguintes assuntos: considerações sobre o conceito de musicalidade, musicalidade e suas implicações para o ensino de música, pesquisas sobre musicalidade e musicalidade e performance. A segunda parte trata da performance, dividida nas seguintes seções: performance e expertise musical, problemas metodológicos em relação às pesquisas envolvendo talento, aprendizagem musical e performance instrumental.

### 2.1 MUSICALIDADE

#### 2.1.1 Considerações sobre o conceito de musicalidade

O conceito de musicalidade é abordado na literatura sem um consenso entre os pesquisadores. Serafine (1988) afirma que em algumas teorias do início do século XX, que deram origem aos testes de habilidades musicais, estava implícita a ideia de musicalidade ou talento como sendo uma aptidão ou habilidade natural que era o responsável pela atividade musical do indivíduo. Assim, algumas pessoas eram mais bem dotadas que outras e, esta habilidade poderia ser tanto inata como proveniente do meio ambiente. Essa forma de pensar surgiu a partir da observação de grandes compositores e de músicos considerados virtuosos. Citam-se os testes de Galton, Seashore, Kwalwasser e Dykema, Wing, Mainwaring e Drake.

Por outro lado, principalmente nos últimos tempos, a partir de resultados de pesquisas nas áreas de educação, psicologia, etnomusicologia e musicoterapia, tem surgido uma outra forma de pensar a musicalidade. Blacking (1973) chama atenção ao fato de que pesquisas em etnomusicologia expandiram os conhecimentos sobre diferentes sistemas musicais do mundo, mas até agora não trouxeram esses conhecimentos para realizar uma reflexão do que seja a musicalidade. É necessário que se construa esse conceito levando em consideração o que esses novos conhecimentos demandam. Também é importante verificar a questão cultural ao buscar-se uma definição de musicalidade. Blacking (1973, p. 4-5, tradução da autora diz que: “nós precisamos saber

quais sons e quais comportamentos diferentes sociedades escolhem para chamar de ‘musicais’”. Enquanto isso não acontecer, não podemos responder à pergunta: De que maneira o homem é musical?”

Ainda segundo esse autor, os próprios testes que tentam medir a habilidade musical falham por serem etnocêntricos, ou seja, consideram apenas a música ocidental. Igualmente problemático é o uso de frequências produzidas artificialmente, e de acordo com o pensamento deste autor, “como essas frequências não são sons feitos pelos humanos, isto não é música!” (BLACKING, 1973, p. 6, tradução nossa).

Nesse sentido, Sloboda (2008) mostra que algumas vezes os testes de habilidade musical são utilizados para fins educacionais e desta forma, devem ser levados em conta alguns aspectos. Eles deveriam ser aplicados somente quando não é possível considerar a performance instrumental ou vocal do candidato ou então, os resultados destes testes deveriam ser utilizados juntamente a outras evidências formais e informais, e não devem nunca ser definitivos a respeito da capacidade ou rendimento do candidato. O autor também esclarece que um teste só é considerado confiável se a mesma pessoa possuir a mesma pontuação ao realizá-lo duas vezes. O teste deve responder apenas “a uma questão educacional num momento específico e não para fornecer um ‘laudo’ definitivo acerca da capacidade ou potencial de rendimento do candidato” (SLOBODA, 2008, p. 308). Em relação a resultados considerados “fracos”, o autor expõe seu ponto de vista:

Em nenhum dos casos resultados relativamente fracos levam a concluir que o indivíduo é amusical ou incapaz de ter algum rendimento em música. A respeito da pessoa em questão, julga-se apenas que dificilmente alcançará determinados objetivos de rendimento em um tempo específico. (SLOBODA, 2008, p. 308).

Assim, Hallam (2006) diz que se deve providenciar a todas as crianças o mais cedo possível, oportunidades de se desenvolverem musicalmente. Quando os recursos forem limitados e tiverem que ser feitas seleções, o interesse em música, seu compromisso e motivação provam ser maiores determinantes de sucesso do que os testes de habilidades musicais. A autora esclarece ainda que tocar profissionalmente não é a única forma das pessoas se relacionarem com a música:

Quando é oferecida uma oportunidade de uma criança aprender a tocar violino não quer dizer necessariamente que ele se tornará um violinista profissional, mas ele poderá se tornar um compositor, um crítico musical, pode desenvolver um genuíno interesse por ouvir música ou participar como

violinista de um grupo amador. O que nós sustentamos é que as crianças têm interesse pela música e adquirem habilidades musicais de acordo com o ambiente a que foram expostas. (HALLAM, 2006, p. 106, tradução nossa).

Para Levitin (2010), na cultura ocidental e contemporânea, parece haver um abismo entre os musicistas profissionais e aquelas pessoas que estudaram música na infância e não levaram mais seus estudos adiante. Porém, a partir de estudos de neurociência, é possível afirmar que mesmo aqueles que passaram por apenas um breve período de aprendizagem da música quando crianças possuem “circuitos neurais de processamento musical aprimorados e mais eficientes do que os de pessoas sem qualquer treinamento” e as aulas de música desempenham um importante papel pois, “ensinam a ouvir melhor e aceleram a capacidade de discernir estrutura e forma na música, ajudando a descobrir de que música gostamos ou não” (LEVITIN, 2010, p. 220).

Blacking (1973), por sua vez, defende que há tanta música no mundo e em praticamente todas as culturas, desde a pré-história até os dias atuais, assim a musicalidade deveria ser considerada um traço humano, uma faceta do que é o homem. De igual forma, Hallam (2006) ressalta que existe, considerando-se algumas pesquisas realizadas recentemente, a tendência que o termo musicalidade seja adotado como uma característica humana. Isto envolve especulações sobre a base evolucionária do comportamento musical (HODGES *apud* HALLAM, 1996) e considerações sobre as estruturas neurais sobre a facilidade de percepção, apreciação e aquisição de habilidades musicais como sendo algo universal.

Esse ponto de vista também é defendido por Sacks (2007, p. 103), ao abordar que o “talento musical é muito variável, mas existem muitos indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata.” Em sua opinião, isso pode ser percebido pelo fato de que praticamente todas as crianças ouvintes foram capazes de tocar violino por meio do método Suzuki, aprendendo a “tocar de ouvido ou por imitação.”

Porém este mesmo autor diz que há certos limites para isto. Considerando a questão do ouvido absoluto, por exemplo, possuí-lo depende de um treinamento realizado com crianças muito pequenas, mas só o treinamento não garante que essa pessoa terá o ouvido absoluto. De igual forma, a presença dessa habilidade não assegura que a pessoa terá outras aptidões musicais importantes na performance, como senso rítmico, afinação e assim por diante.

A partir dos resultados obtidos com suas pesquisas, Sacks (2007, p. 104) afirma:

(...) o que se denomina musicalidade abrange uma vasta gama de habilidades e receptividades, das mais elementares percepções de tom e de ritmo aos aspectos superiores de inteligência e sensibilidade musical, e todas elas, em princípio, são indissociáveis umas das outras. Na verdade, todos somos mais fortes em alguns aspectos da musicalidade, mais fracos em outros...

Para Pederiva (2008), tendo como base a psicologia evolutiva, e as relações entre a musicalidade e a fala, a musicalidade é um traço humano, que pode também ser encontrada nos animais. A autora cita como exemplos pássaros<sup>4</sup> e mamíferos que apresentam comportamentos muito próximos das canções humanas. A função principal desse comportamento é a comunicação. A partir disso aparece a defesa da “universalidade da musicalidade”, conforme está descrito a seguir:

Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar sobre a universalidade da musicalidade, isto é, se depender das possibilidades enquanto animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da fala. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possam assumir. A musicalidade possui assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos. (PEDERIVA, 2008, p. 202).

Outro ponto de vista, que vai ao encontro com a etnomusicologia é o da musicoterapia. Queiroz (2003, p. 15) aponta outras evidências de que a musicalidade seja um atributo da raça humana, presente em todas as pessoas ao afirmar que:

(...) um feto não sofreu ainda qualquer tipo de aculturação e a música obtém dele respostas e interações. A constituição mais fundamental do ser humano está permeada de musicalidade, é musical, interage com a música – e não apenas com sons – ainda antes do corpo humano ganhar independência em relação ao corpo que está gerando.

Esse autor afirma ainda que há “algo” no fazer musical que possibilita desenvolver o ser humano e segundo ele, “esse algo, esse aspecto da natureza humana que nos torna capazes de produzir, apreciar e nos desenvolvermos por meio da música, é o que normalmente se denomina “musicalidade” (QUEIROZ, 2003, p. 13).

---

<sup>4</sup> O canto de diversas espécies de pássaros tem sido catalogado e considerado próximo do canto humano por ser rico no aspecto rítmico-melódico e acontecer em diferentes tonalidades. Há os que realizam duetos ao comunicar-se. Pederiva (2008) cita o mapeamento feito com os pássaros bicudos e papagaios.

Através disto é possível ver o quanto esta forma de ver a musicalidade vai ao encontro com a visão de trabalho dos musicoterapeutas:

Por meio da interação musical, o ser de uma pessoa, uma criança, flui mais viva e intensamente. Seus processos vitais são estimulados a responder e atuar fluentemente. A atualização do ser potencial dessa pessoa pode, assim, processar-se por sobre os obstáculos que obstruem seu fluxo natural. É como se a música forçasse um transbordamento do ser, uma abertura das cintas e afivelamentos que o delimitam e limitam, criando uma tendência à retomada do fluxo e do movimento, praticamente forçando sua expansão. E essa tendência à expansão, quando adequadamente conduzida, levaria ao desenvolvimento do ser". (QUEIROZ, 2003, p. 25).

Queiroz também reconhece, assim como Blacking, que esta outra visão do que é musicalidade, é uma visão ocidental que separa os musicistas, uma casta de “especialistas” que “têm musicalidade”, daqueles outros a quem cabe apenas presenciar a existência da música, como se estivessem exteriores a ela, isto é, como se a musicalidade não lhes fosse inerente. Na opinião do autor: “ser de um tipo ou de outro não é uma qualidade da música em si, é a atitude musical que difere de um caso para outro” (QUEIROZ, 2003, p. 16). Esse autor afirma que a separação entre músicos e ouvintes de música não está presente de modo tão marcado, como fronteira absoluta, em outras culturas. Na verdade, toda a música folclórica, a música da África, do Oriente Médio e do Extremo Oriente caracterizam-se por ser música feita pelo grupo para o grupo. Isto é, músicos e ouvintes não estão tão apartados, ambos produzem e ouvem música. Desta forma, essa visão ocidental é de certa forma etnocêntrica, por considerar a música clássica europeia como sendo a única música possível, ou a melhor. O autor considera a música clássica ocidental, como sendo a música da “fase culminante”.

Segundo Queiroz (2003, p. 15), há esse aspecto cultural e também há o aspecto histórico, que nos dão ainda mais evidências de que a musicalidade é realmente um traço humano: “Assim como nas origens de cada ser humano encontramos evidências do quão inerente e constitutiva da natureza humana é a musicalidade, nos primórdios da música encontramos semelhantes evidências”.

Esse mesmo autor afirma:

A musicalidade deve ser considerada como um modo de percepção, para ser adequadamente compreendida. Musicalidade não é simpatizar com sons, melodias e ritmos, mas é um modo de perceber a realidade do mundo, modo este que difere por completo daquele da inteligência verbal. (QUEIROZ, 2003, p. 20-21).

Assim, esse modo de percepção, isto é, a musicalidade, nos coloca em relação com um aspecto do mundo em que todas as coisas estão unidas, a dimensão de unicidade do mundo: aquela dimensão em que se dá a trama de interações do mundo e onde o mundo é um todo, uma unidade.

Neste sentido, Levitin (2010, p. 234) considera que “os hábitos de escuta, o prazer e a memória musicais, e o nível de envolvimento de uma pessoa com a música também constituem aspectos de uma mente e de uma personalidade que possam ser consideradas musicais”. Levitin (id) demonstra que quando se pensa em definição de musicalidade, é necessária uma abordagem abrangente, para não excluir aqueles que, “apesar de músicos no sentido amplo talvez não o sejam em um panorama técnico mais estrito.”

Analisando a questão do contexto cultural, Piedade (2006, p. 177) afirma que considera a “musicalidade não como uma capacidade ou aptidão para a música”, mas a considera como sendo “um conjunto de elementos musicais e simbólicos, profundamente imbricados, que é compartilhado e que dirige tanto a atuação quanto audição musical de uma comunidade de pessoas”. Em sua opinião o determinante do que é a musicalidade é a “matriz cultural”. A partir daí ficam claras as diferentes formas do ouvir e do fazer musical. E considerando-se as diferenças, é necessário “desenvolver diferentes ferramentas analíticas para se compreender as músicas”. Portanto, para este autor “a premissa intelectual do relativismo cultural implica aqui, portanto, em um relativismo da musicalidade.”

Dessa forma, Hallam (2006, p. 95, tradução nossa) também aponta recentes estudos que dizem que a musicalidade só pode ser medida por meio de normas culturais conforme sugere Karma: “a aptidão musical é a habilidade de organizar material acústico, senso de tonalidade, ritmo e harmonia, mas o fenômeno de organizar é um fenômeno cultural”.

Considerando o aspecto histórico, Cuervo (2009 b) cita o trabalho de Gembris, que realizou um estudo do conceito da musicalidade nas diferentes épocas. Segundo o autor, foram identificadas três fases distintas:

(...) a fenomenológica, entre 1880 e 1910/1920, a qual consistia na ênfase na discriminação musical, na distinção entre música boa da medíocre. A segunda fase foi denominada psicométrica, com ocorrência a partir de 1920 e chegando aos nossos dias, onde o principal objetivo é o de testar habilidades musicais, independentemente dos aspectos socioculturais do indivíduo. A terceira fase é destacada como a de geração de sentido musical, relacionada à habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está sendo executada, ouvida ou criada,



destacando-se os trabalhos de Sloboda, Blacking e Stefani”. (GEMBRIS apud CUERVO, 2009b, p. 26).

A autora chama atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter em sua pesquisa, em relação ao conceito de musicalidade nas diferentes épocas, considerando que o que se entende por musicalidade nos dias de hoje, “será também visto como uma forma de pensar de nosso tempo, nem melhor, nem mais verdadeira do que a forma de pensar de outras épocas” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 54).

Verificando a questão do aspecto histórico em relação à musicalidade e ainda levando em conta o aspecto educacional, Maffioletti faz uma importante afirmação: “O que compreendemos como música tem sua relação com o que compreendemos sobre musicalidade, refletindo-se nas formas de ensinar” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 53).

Por sua vez, Swanwick (1988, p. 35), em seu livro “Música, pensamento e educação”, no capítulo “No que consiste a musicalidade na música”, caminha na direção do significado musical. A seguir, pode-se ver a analogia feita entre significado e expressividade musical:

O caráter expressivo de uma passagem musical é, portanto, determinado por nossa percepção de peso, tamanho, impulso, tipo de movimento e outros componentes aparentes de postura e gesto. Devido ao fato de tais construtos serem formulados dentro da relatividade de contextos musicais particulares, nenhuma análise, ou mudança fisiológica, ou medida de habilidades auriculares isoladas, nos ajudará a entendê-las. A natureza metafórica de tais “significados” pode ser responsável pelo poder da música de emocionar e inquietar pessoas, mesmo quando não há palavras, nenhum programa, e nenhuma associação óbvia com valores culturais específicos. Riqueza metafórica responde por muito da carga afetiva da poesia, drama e literatura: não há razão para supor que a música também não seja carregada, ainda mais poderosamente pelo fato de estar livre da literalidade da representação; de ser fluentemente expressiva, mas não naturalmente descritiva. (Tradução de estudo feita por Marcell Steuernagel).

Sob esse mesmo ponto de vista, Barenboim (2009, p. 109) afirma que “a música possui um poder que vai além das palavras”. Em função de a música estar sempre vinculada a um ou mais indivíduos, o autor chama atenção para o fato de a subjetividade estar sempre presente na performance e também na audição, onde existe a dificuldade de “distinguir entre a substância da música e a percepção que o ouvinte tem dela”. Porém, “um ouvido educado desenvolve a capacidade de separar o conteúdo da música das sensações que se aprende a associar a ela”. Em relação ao significado da música, Barenboim explica que este varia de pessoa para pessoa, ou até para a mesma pessoa em tempos ou contextos diferentes e o significado pode estar em quatro planos: “poético,

matemático, sensual ou filosófico” (BARENBOIM, 2009, p. 114). Em relação aos quatro planos, não se pode esquecer que a música “só se expressa pelo som e que abrange diversas dessas áreas ao mesmo tempo, indo também além delas” (BARENBOIM id).

A partir de agora será analisado o ensino de música, levando-se em consideração a musicalidade.

### 2.1.2 Musicalidade e suas implicações para o ensino de música

Conforme observado na seção anterior por Maffioletti (2001), o conceito de musicalidade influencia a forma como os professores estão ensinando música. Assim, como o conceito de musicalidade caminha em duas direções, uma delas onde a musicalidade é um dom, talento que só algumas pessoas possuem e outra vertente que considera a musicalidade como um traço humano, na educação musical, parece acontecer a mesma coisa. Há professores que não se preocupam com o ensino de música de forma “musical”, enquanto outros, apoiados na concepção de musicalidade como traço humano, apontam direções em que se pode caminhar neste sentido.

Observando a primeira posição em relação à musicalidade, Levitin (2010 p. 235) mostra como há professores que não se preocupam com a expressividade na performance, conforme pode ser visto a seguir:

Recentemente, fiz uma pergunta sobre esse paradoxo à reitora de uma das principais escolas de música da América do Norte: em que momento dos cursos a emoção e a expressividade são ensinadas? Ela respondeu que não são ensinadas. ‘Temos de abarcar tantas coisas no currículo aprovado, repertório, treinamento para tocar individualmente e em conjunto, leitura à primeira vista, teoria musical, que não sobra tempo para ensinar expressividade. Perguntei a ela: Então, como se formam músicos expressivos? ‘Alguns já chegam sabendo como emocionar o ouvinte. Geralmente, aprenderam sozinhos com a própria experiência’. A surpresa e a decepção na minha expressão facial devem ter ficado patentes. Eventualmente, acrescentou ela, quase sussurrando, quando aparece um aluno excepcional, encontramos tempo na última parte do último semestre para orientá-lo na questão da emoção. (...) Geralmente são pessoas que já estão se apresentando como solistas de nossa orquestra, e ajudamos a obter mais expressividade em suas apresentações. Assim, numa das melhores escolas de música, a verdadeira razão de ser da música só é ensinada a poucos privilegiados, e ainda assim, apenas nas últimas semanas de um currículo de quatro ou cinco anos.

Nesse sentido, Levitin (2010) constata que existem músicos que são melhores nessa dimensão emocional da música, porém relata a dificuldade de

realizar pesquisas com essa temática, uma vez que existem dificuldades técnicas envolvidas com a aparelhagem desses testes que ainda não foram solucionadas, principalmente pelo fato de os músicos não ficarem parados<sup>5</sup> quando estão realizando uma performance. O autor argumenta a existência de músicos que possuem a dimensão emocional mais desenvolvida, enquanto com outros acontece o contrário, são mais desenvolvidos tecnicamente. Outro ponto que merece ser destacado é a questão do carisma, da presença de palco, da capacidade do artista de envolver a plateia durante uma apresentação musical. Segundo Levitin, estas também são características importantes presentes na performance. É importante ressaltar, porém, (que) ao contrário do que muitos pensam, a dimensão expressiva e a dimensão técnica não são contrastantes, muito pelo contrário, uma dimensão complementa a outra. De nada adianta técnica sem expressão, resultando numa performance, fria e sem vida. Só expressão não é suficiente, pois sem a técnica não é possível realizar a performance de forma convincente, de forma a comunicar a mensagem contida na partitura de forma expressiva.

Nessa mesma perspectiva, Harnoncourt (1988, p. 16) mostra a necessidade de se buscar novas possibilidades no ensino de música ao afirmar que: “a música em nossas escolas não é ensinada como uma língua, mas somente como uma técnica de prática musical; o esqueleto tecnocrático, sem vida”.

Assim, também, Borém (2006, p. 47) demonstra que a questão educacional e a musicalidade são importantes como pode ser visto a seguir: “o mito da ‘musicalidade inata’ tem impedido a muitos professores de instrumento e canto de buscarem metodologias mais eficientes no ensino da música”. Numa abordagem assim, “muitos professores de instrumento desenvolvem uma atitude passiva característica”, pois ao considerarem que determinado aluno não é musical, não se esforçam para tentar ajudá-lo a se desenvolver musicalmente, depositando toda a culpa no aluno.

Porém, Nassif (2008, p. 110), discorrendo sobre musicalidade e educação, aborda a importância da educação e do ambiente em que a criança vive para seu desenvolvimento musical afirmando que “não há como condicionar o desenvolvimento da musicalidade exclusivamente a fatores maturacionais”. E neste processo de desenvolvimento, a aprendizagem tem seu papel fundamental:

---

<sup>5</sup> Segundo Levitin (2010, p. 236), “para a utilização dos tomógrafos atualmente conhecidos, é necessário que o paciente se mantenha absolutamente imóvel, para não borrar a imagem cerebral”.

Estando totalmente vinculada ao desenvolvimento histórico do indivíduo, qualquer tipo de capacidade musical depende integralmente de um processo de aprendizagem. Sem ela, ou seja, sem a interferência de outros indivíduos, não há como ativar os mecanismos biológicos exigidos para o desenvolvimento de capacidades musicais, mesmo que o indivíduo possua todos os pré-requisitos necessários a esse fim. É importante frisar que essa aprendizagem não precisa ser necessariamente formal, pois, como já foi comentado, muitas crianças quando chegam a uma escola para aprender um instrumento, já trazem consigo um universo musical previamente internalizado, adquirido assistematicamente, e que fará muita diferença no processo educacional. (NASSIF, 2008, p. 110).

Neste sentido, considerando agora a forma de encarar a musicalidade como um traço humano, Campbel (2010) diz que todas as crianças possuem potencial musical a ser desenvolvido. Esta autora também fala da importância dos professores encararem seus alunos como sujeitos que vêm para a sala de aula com uma bagagem musical, com conhecimentos de música que trazem da convivência com suas famílias e do meio em que vivem. Isto precisa ser valorizado. O professor deve proporcionar atividades que aumentarão a compreensão musical, habilidades e repertório dos alunos. “Isso inclui abrir os ouvidos e as mentes de nossas crianças a outras músicas de outras culturas e partes do mundo, pois vivemos numa democracia cultural” (CAMPBEL, 2010, p. 11).

Considerando ainda a questão da musicalidade para o ensino, Mills (2007) mostra que ensinar música musicalmente é um valor global e em várias partes do mundo existem professores com esta filosofia de ensino, enquanto infelizmente, outros não têm essa preocupação. Mills (id ibid) deixa claro que em sua opinião um ensino de música com essa qualidade não é falar sobre música, mas proporcionar ao aluno o envolvimento direto com a música, “compondo, apresentando e ouvindo” (MILLS, 2007, p. 10). Como já apontado por diversos autores, Mills também acredita que todos têm potencial como musicistas. Para essa autora, são fatores do ensino de música não musical: “esquemas de trabalhos publicados (aulas prontas em que o professor não reflete sobre sua prática e as diferenças dos alunos com os quais trabalha), repetição de padrões (o ensino de composição só pode ser feito com escalas pentatônicas, por exemplo), dogma, falta de ousadia para ser diferente, a dificuldade de analisar a própria capacidade de ensinar, a dificuldade de analisar o próprio desenvolvimento musical, e a subestimação do desenvolvimento musical dos estudantes” (MILLS, 2007, p. 10). Finalmente, os professores que estão ensinando musicalmente, segundo a autora, atraem a atenção de seus alunos, ocupam as aulas fazendo música, ouvindo música e refletindo sobre a música. Os professores

entendem que todas as formas de notação são um meio para um fim, sendo que existem músicas que nem sequer requerem notação musical. Esses professores têm altas expectativas para seus alunos e observam a resposta de sua classe a sua aula e aos conteúdos apresentados. Também prestam atenção às expectativas dos alunos e as atendem quando é apropriado.

Serão apresentadas agora algumas pesquisas considerando a temática musicalidade, com o intuito de perceber o que tem sido feito na área de educação musical e performance.

### 2.1.3 Pesquisas sobre musicalidade

A pesquisa realizada por Ilari a respeito do desenvolvimento musical e musicalidade das crianças brasileiras, demonstrou resultados interessantes, considerando a perspectiva cultural do conceito de musicalidade. Segundo a pesquisadora, seu objetivo era “documentar, descrever e categorizar o desenvolvimento do canto das crianças brasileiras de 3 a 12 anos de idade” (ILARI, 2007, p. 102). Participaram da pesquisa 82 crianças de Curitiba, Ortigueira (PR), periferia de São Luís do Maranhão (MA), às margens do rio Quianduba e na Ilha do Marajó (PA), do centro do Rio de Janeiro, Campinas e Ribeirão Preto (SP). Com a devida autorização dos pais, as crianças foram entrevistadas e, nessa ocasião, além das perguntas respondidas, foi pedido a elas que cantassem a canção de que mais gostavam. No caso das quatro crianças menores de seis anos, quem respondeu à entrevista foram os pais ou responsáveis. As perguntas tratavam do ambiente, experiências musicais, nível socioeconômico e educacional. Além disso, deveriam “descrever uma ou mais pessoas que considerassem ‘musicalmente especiais’, dentro e fora das comunidades.” (ILARI, 2007, p. 103). Os resultados em relação à musicalidade, demonstraram que:

Independentemente das diferenças de nível cultural, educacional e socioeconômico, a maioria das crianças (62%) e dos adultos argumentou em favor da existência de uma musicalidade intrínseca em alguns indivíduos, e foi capaz de apontar e descrever pessoas ‘musicalmente especiais’ em suas comunidades. Entretanto, não houve consenso acerca da natureza da ‘pessoa musical’. Para algumas crianças, o indivíduo musical é o bom improvisador (como sugeriram algumas crianças de um grupo de tambor de crioula do Maranhão); para outras (de um grupo de Carimbó no Pará e de um coral no Rio de Janeiro), a pessoa musical é aquela que canta de maneira afinada. Para um terceiro grupo (composto por algumas crianças do MST em Ortigueira e uma dupla sertaneja mirim no

Ribeirão Preto), ser musical é sinônimo de estar na mídia ou 'ser famoso'. (ILARI id).

Assim, segundo a autora, o conceito de musicalidade para essas crianças: “parece ser totalmente dependente de um contexto, onde se misturam noções de cultura, crenças pessoais, religião, estereótipos, gênero e riqueza, entre outros” (ILARI, 2007, p. 105).

Com enfoque parecido com a anterior, tem-se a pesquisa realizada por Addessi, Araújo, Valls e Gluschakof (2010), das seguintes instituições de ensino: Universidade de Bologna – Itália, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, *Autonomy University of Barcelona* – Espanha e *Levinsky College of Education*, Israel. Por meio de um questionário com perguntas sobre concepções de música, musicalidade e educação musical foi realizado um estudo comparativo entre os países. A amostra de pesquisa foi composta por estudantes dos cursos de graduação em pedagogia ou educação musical. Os cursos de pedagogia investigados possuem disciplinas sobre o ensino de música. O estudo piloto foi realizado na Itália com alunos do curso da faculdade de educação. Esses alunos responderam questionários no início e no final do curso (de 2003 a 2006). Neste período foram coletados 798 questionários, sendo 447 questionários do início dos cursos e 352 no final do curso. Uma das questões era: Existem crianças mais musicais que outras? Se os entrevistados respondessem que sim, deveriam citar as características da criança mais musical. As respostas a essa pergunta foram divididas em categorias baseadas nas próprias respostas dos estudantes. São elas:

- A criança natural: parte da ideia de que todas as crianças são musicais. Então, todos têm musicalidade, pois todos os humanos possuem os genes responsáveis pela musicalidade.
- A criança talentosa: aqui está implícita a ideia de que as crianças mais musicais são aquelas que possuem um dom ou talento especial para a música;
- A criança educada musicalmente: é a criança que teve várias experiências musicais na família ou na escola. Todas as crianças podem se tornar musicais se estimuladas.
- A criança habilidosa: aqui o conceito de musicalidade aparece atrelado a habilidades musicais. A criança musical possui a habilidade de ouvir e perceber diferentes sons, possui um bom ouvido, um bom senso rítmico e facilidade em aprender música.

- A criança criativa: nesta categoria o conceito de musicalidade aparece juntamente com o de criatividade. De acordo com as respostas, a criança musical é aquela que gosta de experimentar e descobrir novos sons ou criá-los de diferentes maneiras.
- A criança alegre: a criança musical é aquela que gosta de música, a criança que canta, dança e que se sente feliz ao ouvir música.
- A criança interessada: os estudantes responderam nesta categoria que a criança musical é aquela interessada em sons e música e atividades musicais na escola.
- A criança em movimento: as crianças musicais usam seu corpo quando ouvem música, dançam, pulam, e se movimentam o tempo todo.
- A criança musicista: a criança deste grupo gosta muito de “fazer música”, tem uma voz afinada e gosta de cantar e tocar.
- A criança que ouve música: a criança musical é aquela que ouve música e presta atenção aos sons.

Na Itália, os estudantes em sua maioria responderam que existem sim crianças mais musicais. O número de respostas afirmativas permaneceu igual tanto no início quanto no final do curso. No final do curso houve um número menor de respostas “não sei”, que foram classificadas como não havendo distinção entre crianças mais ou menos musicais. As respostas dos que disseram que havia crianças mais musicais que outras foram classificadas em sua maioria nas categorias: a criança habilidosa, a criança interessada, a criança musicista e a criança que ouve música. Outra pergunta feita era: o que é a música? A maioria das respostas caminhou no sentido de música como estrutura, comunicação e emoção.

No Brasil, a pesquisa foi feita no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, com alunos do curso de Educação Musical. Os alunos estavam no terceiro e quarto ano da graduação. Foram coletados cinquenta questionários entre os meses de novembro de 2009 e abril de 2010. Sobre a pergunta se existiam crianças mais musicais que outras, 36 estudantes responderam que sim, enquanto 16 disseram que não. Sobre as características das crianças musicais, foi acrescentada mais uma categoria, a da criança expressiva, mas em sua maioria as respostas foram: a criança habilidosa, a criança interessada e a criança talentosa. Em relação às concepções de música, apareceram em

sua maioria respostas em música como estrutura, música como emoção e música como comunicação, expressão.

Em Barcelona, Espanha, a pesquisa foi feita na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Autônoma. No futuro, estes estudantes serão professores de classe, usarão a música em suas aulas, mas não como únicos responsáveis pelo ensino de música, uma vez que a Espanha possui professores especialistas em música. Os questionários foram coletados no período entre 2009 e 2010, sendo coletados 73 questionários, 42 deles do início do curso e 31 ao final. Sobre a questão da existência de crianças mais musicais que outras, a maioria dos estudantes respondeu que sim. Ao final do curso, observa-se um pequeno decréscimo das respostas afirmativas. Uma hipótese seja a de que os estágios realizados fizeram com que alguns alunos mudassem suas concepções, verificando a importância da educação musical no desenvolvimento da musicalidade. Em relação às características, a maioria das respostas ficou na categoria “a criança habilidosa”, seguidas de respostas nas categorias “a criança musicista” e “a criança que ouve música”. Sobre o que é música, a maior parte das respostas ficou nas categorias: música como comunicação e expressão; música como estrutura; música como arte e experiência estética, e música como emoção.

Realizando um estudo comparativo entre os países, as pesquisadoras relatam que em todos eles, a maioria dos estudantes afirmou que existem crianças mais musicais que outras. De acordo com a pesquisa, a criança habilidosa, ou seja, aquela que desenvolveu habilidade em fazer música e ouvir música é a criança musical. As variações existentes nas outras categorias parecem ser decorrentes das diferenças culturais existentes entre os países aqui citados. Sobre as concepções de música, a maioria das definições foi classificada nas categorias comunicação, estrutura e emoção.

Cuervo (2009) realizou uma importante pesquisa intitulada “Musicalidade na performance com a flauta doce” em que procurou compreender como acontece o desenvolvimento da musicalidade na performance com este instrumento. Mais detalhes dessa pesquisa estão no capítulo sobre ensino de flauta doce, uma vez que foi realizada em aulas deste instrumento.

Cita-se ainda outra pesquisa em andamento de Cuervo (2010), visando verificar como estudantes de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul veem a questão da musicalidade. Aqui a musicalidade é considerada como um traço humano. Os dados estão sendo coletados por meio de fóruns entre os estudantes do curso à distância e discussão em sala de aula para os alunos do curso presencial. As discussões



têm sido realizadas após os alunos terem lido diferentes textos a respeito deste tema. Segundo a autora, os dados parciais sugerem que “de forma geral não houve associação a termos como dom ou talento, que havia surgido em debates anteriores ao estudo dos textos e houve uma significativa ênfase nas capacidades de perceber e interpretar os sons” (CUERVO, 2010, p. 6).

Serão considerados agora aspectos da musicalidade e performance.

#### 2.1.4 Musicalidade e performance

Considerar a performance levando em conta a musicalidade não é fácil, pelo fato da performance instrumental exigir habilidades e sub-habilidades específicas e dessa forma, haver muitas variáveis a serem consideradas em termos de pesquisa.

Verificando esta questão, Galvão (2006, p.169-170) diz que:

Tocar um instrumento musical é uma das mais complexas atividades humanas pelo tipo de demanda que faz ao sistema de conhecimento como um todo. Envolve uma interdependência de aspectos cognitivos, kinaesthetics e emocionais realizados por meio de uma coordenação entre os sistemas auditivos e visuais, que se articulam com o controle motor fino (Galvão e Kemp, 1999; Pederiva, 2005). Para que a performance aconteça, há a necessidade de um plano cognitivo capaz de estabelecer uma intenção de comunicação de um discurso musical coerente estabelecido na interpretação, e de um plano físico, para levar a termo o que foi estabelecido no plano interpretativo. (...)’Um modo de caracterizar a performance instrumental é como um tipo de atividade de resolução de problemas que envolvem dimensões tais como objetivos, conteúdo, meio de aprendizagem, alocação de tempo, planejamento e avaliação de resultados. Isso interage com características específicas de um aprendiz que, incluem personalidade e estilo cognitivo, equilíbrio emocional, traço de ansiedade, entre outros’. Tornar-se um expert instrumentista da tradição clássica é um processo longo que pode levar até 20 anos (Hayes, 1981; Sosniak, 1985, 1990) Assim, para que a expertise seja atingida, aprendizes têm de ser capazes de superar sérias limitações de ordem física, emocional e cognitiva.

Talvez o que seja possível considerar nesta questão envolvendo musicalidade e performance é de que a musicalidade é sim um traço humano, mas a performance pressupõe uma série de habilidades específicas, muitas delas adquiridas posteriormente com esforço e dedicação. Isto pode explicar as diferenças existentes entre várias performances de uma mesma peça, por exemplo. Além, é claro do aspecto subjetivo sempre presente nesta atividade.

A partir de agora a performance será analisada de forma mais profunda, abordando inclusive assuntos como expertise e talento.

## 2.2 PERFORMANCE

### 2.2.1 Performance e expertise musical

Para Sloboda (1983, p 87), pode-se considerar performance: “todos os tipos de comportamentos musicais manifestos”, porém ainda segundo este autor: “num sentido mais restrito, porém, a execução musical é aquela na qual um executante ou um grupo de executantes, interpreta música conscientemente para um público”. Neste capítulo, será analisada essa última categoria de performance. Vale lembrar ainda que quando esta performance adquire um alto nível de qualidade musical, considerando as diferentes habilidades presentes, ela pode ser chamada de performance *expert*, ou *expertise*.

Esse autor mostra que existem duas habilidades extremamente importantes na performance: a questão de ouvir e analisar a música, visando sempre performances mais elaboradas e expressivas e as capacidades técnicas que devem ser trabalhadas. Isso fica claro no texto a seguir:

Por um lado, o *performer* precisa aprender a ouvir, a analisar e a discutir muito a música. Essas atividades lhe conferem a capacidade de representar a música de maneira mais completa, dando-lhe planos mais ricos. Por outro lado, ele também precisa dedicar-se a muitas horas de prática instrumental. (...) É apenas através desta prática que o sistema motor será exposto a uma grande variedade de condições iniciais que permitirão ao sistema construir rotinas de computação eficazes em resolver problemas de programação de forma rápida e exata em situações novas. O uso pedagógico de escalas e de estudos na educação instrumental tem, portanto, uma base psicológica bastante sólida. Eles garantem que o aluno será exposto de maneira sistemática à gama completa dos problemas de programação. (SLOBODA, 1983, p. 116).

Conforme Sloboda (1983), o músico *expert* atingiu a excelência nestas capacidades. Para Levitin (2010, p. 223), um especialista é “alguém que alcançou um alto grau de aperfeiçoamento em relação aos outros.”

De acordo com Sloboda (1983), ainda se relaciona à performance *expert* uma boa leitura musical, técnicas de ensaio, que podem também ser chamadas de estudo deliberado e memória. Estas duas últimas serão abordadas a seguir.

Para Galvão (2006), estão envolvidos na performance quatro tópicos que precisam ser trabalhados:

- Estudo deliberado: de acordo com várias pesquisas, são necessários pelo menos 16 anos de estudo deliberado para que alguém atinja a *expertise* instrumental, estudo este que normalmente começa cedo, com tempo de estudo variando entre 20 minutos e uma hora no começo, aumentando para 25 horas semanais durante a adolescência e para até 35 durante o período de conservatório superior. (HALLAM, apud GALVÃO, 2006, p. 170). Conforme Galvão (2006), existem dois problemas para que se mantenha o estudo deliberado por tanto tempo: a fadiga física e a motivação.
- Autorregulação<sup>6</sup>: é um importante aspecto do processo de aprendizagem, controlado pelo próprio instrumentista. Implica estabelecer objetivos, normas de estudo e controle do próprio progresso. Galvão (2006, p.171) aponta que estão envolvidas estratégias como “monitoração, elaboração e gerenciamento do esforço”.
- Memória: a memória é fundamental na performance *expert* e vários estudos têm apontado que é necessário “o uso de múltiplas formas de codificação (visual, auditiva e kinaesthetica), que se trabalhadas eficientemente, acabam por integrar um esquema mental extremamente autorizado e que passa a demandar pouca atenção por parte do performer” (GALVÃO, 2006, p. 171). Nesse sentido, a análise é parte importante nesse processo de codificação. Porém, vale lembrar que as pesquisas em memória musical estão no início, portanto, não se sabe “como a memória musical se desenvolve ou melhora e sobre quais processos estão envolvidos no ato de tocar mentalmente uma peça” (COHEN apud GALVÃO, 2006, p.171).
- Ansiedade: o controle da ansiedade é algo fundamental numa performance em nível de *expert*. Pesquisas com músicos profissionais demonstraram que “o sucesso da performance num contexto estressante depende de um alto nível de domínio da tarefa relacionado com o estado e traço de ansiedade.” (GALVÃO e LEHRER apud GALVÃO, 2006, p. 172). Para que isso ocorra é necessário que o músico esteja sempre em contato com atividades de prática e performance de seu instrumento.

---

<sup>6</sup> Conforme apontado por Maffioletti (2010), Jean Piaget, Edgar Morin e Humberto Maturana definem o conceito de autorregulação de forma diferente de Galvão. O âmbito deste trabalho não permite uma discussão mais aprofundada do tema, mas a leitura desses autores poderá proporcionar uma melhor compreensão sobre o assunto.

Nesse sentido, Galvão (2007, p. 121) reconhece que quase sempre existe a ideia de que: “para alguém atingir capacidade de desempenho *expert* em uma variedade de áreas tais como música, dança, esporte, matemática e artes plásticas, é necessária a presença de “algo mais” que seletivamente facilita a aquisição da *expertise*”. Esse “algo mais” é relacionado à ideia de “dom, graça, talento” e presença de características inatas, geneticamente herdadas.

De forma semelhante, Harnoncourt (1988, p. 28) afirma que a ideia de comparar o músico ou compositor como um “semideus, uma espécie de super-homem que com a ajuda da intuição, extrapola os limites do homem normal” é uma forma de pensar do Romantismo. Porém, observa-se ainda hoje a influência dessa forma de pensar.

Confirmando esta afirmação, Figueiredo e Schmidt (2006, 2008) realizaram duas pesquisas verificando a opinião de estudantes de música e não músicos a respeito da questão de talento. Em primeiro lugar, realizaram a pesquisa com 20 estudantes da mesma universidade, sendo que 10 eram do curso de Licenciatura em Música e 10 de um curso de Bacharelado em Piano. Estes alunos eram matriculados em diferentes semestres dos cursos. Esta amostra era constituída por 10 homens e 10 mulheres com idades entre 17 e 47 anos. O questionário era organizado em 6 questões abertas. Ao serem perguntados sobre o que é talento, os participantes associaram esta palavra à facilidade, habilidade, aptidão, predisposição e capacidade. As respostas incluíam tanto itens que apontam para o talento como sendo inato e outros que o associaram à força de vontade, ao desejo de aprender algo e à oportunidade. A segunda questão era se é necessário ter talento para lidar com a música. Treze entrevistados responderam que sim, quatro disseram que é relativo e três responderam que não é necessário, justificando que a necessidade de talento depende do que se pretende realizar musicalmente. A terceira questão visava investigar se na opinião dos estudantes, se todos os indivíduos podem se desenvolver musicalmente. Dez responderam que sim, sendo todos da licenciatura. Oito alunos do bacharelado responderam que sim, enquanto dois disseram que não. A quinta questão pedia que indicassem uma pessoa talentosa justificando sua escolha. As respostas foram variadas assim como as justificativas. A sexta questão era aberta, nem todos responderam, outros enfatizaram pontos do questionário. Não houve diferenças significativas entre os estudantes de licenciatura ou bacharelado, ou mesmo entre as diferentes idades ou homens e mulheres. Os resultados apontam, que pela diversidade de concepções de talento, vê-se a complexidade do tema e a necessidade de estudos futuros. Finalmente, apesar das diferentes definições de talento e da presença da concepção inatista nas

respostas dos estudantes, parece haver uma concordância sobre a capacidade de desenvolvimento musical de todas as pessoas. O estudo realizado pelos mesmos autores, considerando agora sujeitos não músicos foi muito semelhante a este. Participaram da pesquisa 19 indivíduos respondendo a um questionário com 7 questões abertas. Novamente apareceram diversas definições de talento, e a possibilidade de todos os indivíduos se desenvolverem musicalmente.

Assim, como confirmado por estas duas pesquisas e citado por Galvão (2007), a questão do talento é um tema apresentado sob diversas perspectivas, inclusive entre pesquisadores. O que é verdade é que traçar uma metodologia de pesquisa sobre esse assunto é algo complexo, pela presença de muitas variáveis envolvidas, como exemplo Gardner cita o caso da performance acima da média de uma jovem violinista. “Aí pode estar o talento geneticamente herdado, mas outros fatores de natureza ambiental também não podem ser descartados” (GARDNER apud GALVÃO 2007, p. 122).

Hallam (2006) explica também que Gardner ao criar sua teoria de inteligências múltiplas, cita também a inteligência musical. Este autor explica que outras inteligências são necessárias na atividade musical, ao atingir os últimos estágios e ao realizar atividades complexas. Segundo Hallam (2006, p. 104):

Apesar disso, Gardner tem pouco a dizer sobre o processo envolvido na aquisição de habilidades musicais e a forma como as várias inteligências operam conjuntamente.

As teorias de Ceci (1990), Perkins (1995), Anderson (1992), e Demetriou (1993), Ericsson et al (1993) têm mais a dizer neste sentido.

De acordo com Galvão (2007), o que parece ser comum a várias pesquisas envolvendo talento é o seguinte:

- “O talento<sup>7</sup> musical é um dos que aparece mais cedo” (WINNER, 1998, p. 76).
- O talento tem sido considerado levando em conta áreas e habilidades específicas: “talento musical, artístico, para a linguagem, matemática e assim por diante” (GALVÃO 2007, p.122).
- Parece haver algum grau de características inatas, considerando alguns estudos sobre genética.

---

<sup>7</sup> Winner (1998) esclarece que existe uma tendência de considerar as crianças com habilidades excepcionais em música ou artes como talentosas, enquanto que em outras áreas elas são chamadas de superdotadas. Essa autora afirma que na verdade elas se assemelham às superdotadas pelas mesmas características destas últimas: “elas são precoces, independentes e tem uma fúria por dominar” (WINNE R, 1998, p. 53).

- “Há algumas indicações no comportamento de pessoas talentosas que permitem aos especialistas identificá-las e prever a excelência antes que uma certa maturidade seja atingida” (GALVÃO, id).

Assim, Sternberg, Davidson; Howe et al. (apud GALVÃO, 2007) ao realizarem pesquisas com esta temática, encontraram evidências tanto a favor quanto contra o talento. De acordo com Galvão (2007), suas pesquisas foram sobre alguns temas em comum:

[...] crianças prodígio, existência de capacidades especiais que facilitam a aquisição de certas habilidades, aspectos biológicos facilitadores do desempenho e algumas habilidades raras presentes em savants, pessoas com dificuldade de aprendizagem, mas com desempenho acima da média em uma determinada área. (GALVÃO, 2007, p. 123).

### 2.2.2 Problemas metodológicos em relação a pesquisas envolvendo talento

Galvão (2007) aponta ainda outras questões problemáticas presentes na metodologia de pesquisas realizadas em relação ao talento. Em primeiro lugar no que se refere à superdotação e crianças prodígio é muito difícil para o pesquisador perceber até que ponto uma criança é de fato prodígio, ou extremamente estimulada pela família, já que pais tendem muitas vezes distorcer informações em entrevistas. Ou outras vezes o pesquisador só conheceu a criança quando já era mais velha, não podendo acompanhar, portanto, todo o processo e, finalmente, também não há como confiar inteiramente na memória de uma criança de três anos de idade por exemplo.

Há ainda as pesquisas sobre estudo deliberado no desenvolvimento da *expertise* considerando o campo da performance musical, que apresentam resultados contrários entre si. Estudos de Ericsson et al. e Sloboda et al. (apud GALVÃO, 2007) mostraram que o “nível da *expertise* musical de alguém é uma função direta da quantidade de estudo individual deliberado apreendido. O talento individual não teria nenhuma participação nesse processo” (GALVÃO 2007, p. 126). Já os estudos de Sloboda e Howe (apud GALVÃO, 2007) mostraram que estudantes mais talentosos estudavam menos horas que outros. Wagner (apud GALVÃO, 2007) demonstrou que o aumento do estudo deliberado não melhorou a qualidade da performance.

Existe também a questão dos testes de habilidade musical, conforme já relatado anteriormente. A respeito disso, Galvão (2003, p. 128) diz:

Entretanto, como pesquisas indicam que o acesso a aulas de música aumenta a habilidade musical, tal como medida por testes psicométricos, e que aulas de música envolvem estudo deliberado, então é provável que o envolvimento com o estudo individual deliberado ajude a habilidade musical medida. Consequentemente, a habilidade musical talvez seja mais bem definida em relação a conhecimento musical acumulado a priori.

Outro ponto que merece ser destacado é a questão do inato *versus* o adquirido. As pesquisas em relação à genética mostram alguns fatos muito interessantes em relação à questão musical. “Herança genética não é sinônimo de estabilidade” (GALVÃO 2007, p. 129). E, “genético também não significa inato”. (GALVÃO, id), conforme pode ser visto a seguir:

Independentemente disso, é importante esclarecer que, ao contrário do que muitos pensam, genético não significa inato. A palavra “inato” refere-se a um padrão fixo de ações de uma espécie que não dependem de experiência. Assim, o que tentamos classificar como influências genéticas sobre habilidades e outros traços complexos não diz respeito a um efeito determinista de um único gene e sim a uma tendência probabilística de muitos genes atuando em um sistema genético múltiplo. (PLOMIN; OWEN; MCGUFFIN apud GALVÃO 2007, p. 130).

Uma pesquisa publicada no “Journal of Medical Genetics”, realizada no ano de 2008 por cientistas finlandeses, aponta a descoberta de genes musicais, nas regiões dos cromossomos 4 e 18. A pesquisadora Irma diz que “todos os seres humanos, em princípio possuem estes genes, mas é provável, no entanto, que pequenas mutações sejam o segredo do talento” (O GLOBO, 2008, p. 01). Outras descobertas são relatadas, como o fato de que estas regiões onde os genes foram encontrados contêm “genes envolvidos no desenvolvimento do cérebro” e em um dos testes utilizados para a pesquisa as habilidades musicais estudadas aparecem na maior parte dos indivíduos. Finalmente, conforme a pesquisadora esclarece, “não conhecemos ainda a identidade dos genes sozinhos contidos nas regiões genômicas associadas à habilidade musical. Sua identificação será objeto dos nossos próximos estudos” (O GLOBO, 2008, p. 02).

Nesse sentido, Levitin (2010, p. 227) afirma que outro problema em relação à genética, é o fato de que nem sempre o gene responsável por determinado elemento está ativo, ou seja, nem todos os genes estão sendo “expressos o tempo todo”. Esse autor aponta ainda que certas pessoas podem ter uma “predisposição biológica para determinados instrumentos ou para o canto”, possuindo genes que possibilitem: “boa coordenação entre os olhos e as mãos, controle muscular e motor, pertinácia, paciência,

memória para certos tipos de estruturas e padrões, senso de ritmo e noção de tempo” (LEVITIN, 2010, p. 233). Porém, Levitin (2010) demonstra que estas habilidades são importantes para especialistas em outras áreas e atividades e, além disso, são indispensáveis também a “determinação, a autoconfiança e a paciência” (LEVITIN, 2010, p. 233).

Assim, de acordo com Galvão (2007, p. 130 e 134): “não temos como saber se a biologia gera diferenças no comportamento ou o contrário”, e “no momento, não há modo seguro de identificar talento como uma causa maior de habilidade”. Levitin (2010, p. 233-234) afirma o seguinte, considerando biologia x ambiente:

A melhor hipótese até agora levantada pelos cientistas quanto ao papel dos genes e do ambiente nos comportamentos cognitivos mais complexos é a da responsabilidade dividida meio a meio. Em virtude dessa interação, as previsões que podemos fazer sobre o comportamento humano se restringem ao nível de uma população, e não do indivíduo. Em outras palavras, se você souber que alguém tem uma predisposição genética para o comportamento criminoso, não será capaz de fazer previsões sobre, por exemplo, se ele estará na cadeia dentro de cinco anos. Por outro lado, sabendo que cem pessoas têm tal predisposição, podemos prever que uma certa porcentagem delas acabará na cadeia. Mas não sabemos quais. E algumas delas nunca terão qualquer problema decorrente desse tipo de comportamento. (...) O mesmo se aplica aos genes musicais que venhamos a identificar. Tudo o que podemos dizer é que um grupo de pessoas com esses genes tem maior probabilidade de ter músicos altamente qualificados, mas não temos como saber quais indivíduos virão a sê-lo.

Não pode ser deixada de lado a questão do contexto cultural, uma vez que variações sobre ser talentoso ou não, ocorrem não só entre diferentes culturas, mas também na mesma cultura em épocas diferentes, de modo análogo à musicalidade, conforme já dito anteriormente. Neste sentido, Galvão (2007, p. 132) aponta as diversas possibilidades de atuação na área de música, como: “maestro, compositor, instrumentista, cantor, engenheiro de som, correpetidor, professor, pode trabalhar na tradição clássica, na música popular, como ritmista, e em outras funções como DJ, sonoplasta, músico incidental.” Esse autor afirma que cada uma destas atividades exige habilidades específicas e diferentes entre si, e muitas vezes o termo talento não considera muitas dessas habilidades, por ser um termo geral. Outro ponto problemático é o fato de que muitas vezes classifica-se alguém como “sem talento”, levando em conta algumas poucas habilidades. Nega-se desta forma, a esta pessoa, várias atividades nas quais ela poderia se envolver. Por exemplo, alguém pode ter a dificuldade de cantar afinado, mas pode ter um ótimo senso rítmico e assim por diante.



Assim, quando falamos em talento, curiosamente deixamos de lado a noção de grau com que trabalhamos em relação ao conceito de inteligência. Independentemente dos questionamentos feitos à teoria do QI, da mesma forma como não caracterizamos alguém como sem inteligência, também não há como classificar alguém como sem talento. (GALVÃO, 2007, p. 26).

Serão consideradas agora questões referentes à aprendizagem musical e performance instrumental.

### 2.2.3 Aprendizagem Musical e Performance Instrumental

Sobre a aquisição de habilidades, Fitts detecta três estágios presentes nesse processo:

Os processos de aquisição de habilidades podem ser quebrados em três fases ou estágios: o estágio cognitivo, o estágio associativo e o estágio autônomo. Anderson (1982) resume estes estágios como a seguir: “o estágio cognitivo envolve uma codificação inicial da habilidade em uma forma suficiente para permitir que o aprendiz gere o comportamento desejado, pelo menos num nível de aproximação grosseira. Neste estágio, é comum observar mediações verbais, em que o aprendiz repete as informações necessárias à execução da habilidade. O estágio associativo é aquele em que a habilidade passa a ser executada de maneira suave. Os erros na compreensão inicial da habilidade são sucessivamente detectados e eliminados. Concomitantemente, desaparece a mediação verbal. No estágio autônomo há uma melhoria gradativa e continuada na performance de uma habilidade. Frequentemente, neste estágio, as melhorias continuam indefinidamente. (FITTS apud SLOBODA, 1983, p. 286).

Além disso, conforme já relatado na introdução deste trabalho, Swanwick (1994, p.7) chama atenção para o fato de que quando se ensina um aluno a tocar um instrumento isso significa que “temos que ensiná-lo a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ensiná-lo a tocar de forma musicalmente expressiva”.

Considerando essas duas facetas do ensino instrumental, na questão da técnica e consequente desenvolvimento da coordenação motora, a melhor forma de trabalhar isso, segundo esse autor, seria proporcionar ao aluno uma prática variada e com a ajuda de metáforas, imagens mentais, fotografias cerebrais da ação. Segundo Swanwick (1994, p. 8), a prática variada consiste em “tocar o mesmo material – talvez escalas ou peças – devagar, rapidamente, detaché, legato, com ritmos pontuados, com acentos em lugares diferentes, usando posições de dedilhados alternativos e assim por diante”.

Nesse sentido, Swanwick (1994, p. 7) considera a importância de várias atividades musicais com a finalidade de um melhor desenvolvimento musical: “a aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação.”

Esse autor salienta ainda a importância do trabalho em grupo, já que este promove a motivação, imitação, comparação e competição. Mas é necessário esclarecer que Swanwick não é contra a técnica, muito menos contra o ensino individual de instrumento, já que tanto a aquisição da técnica como as aulas individuais proporcionam o desenvolvimento do *expert*. Porém, esse autor aponta os benefícios da aula em grupo, pois “fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público” (SWANWICK, 1994, p. 9).

Finalmente, são apresentadas 3 regras gerais para o ensino instrumental que se encontram listadas a seguir (SWANWICK, 1994, p. 13):

- 1- A aula não terá sentido se nela não houver música, e música significa satisfação e controle da matéria, consciência de expressão, e quando possível, o prazer estético da boa forma.
- 2- Sempre dê prioridade à fluência intuitiva baseada na percepção auditiva antes da escrita e leitura analíticas.
- 3- Estimule sempre o aluno a avançar, mas também espere algumas vezes. Os alunos buscarão o que realmente vale a pena. Nós professores e outras pessoas, nos preparamos adequadamente para tocar para os alunos e com eles? A música se constitui num convite? Nós professores e nossos alunos precisamos sentir que o que fazemos contribui para a sustentação da consciência humana.

Swanwick (2003) chama atenção ao fato da importância de que se procure em sala de aula desenvolver um ensino de música cada vez mais musical. Apesar de nesse trecho não aparecer a palavra musicalidade, ela pode ser reconhecida nas colocações que o autor faz a respeito da questão da fluência e da expressividade do fazer musical do educando. Relacionados com os três princípios para o ensino instrumental, estão os já citados princípios de Educação Musical:

- Considerar a música como discurso.
- Considerar o discurso musical dos alunos, mostrando diferentes possibilidades e respeitando sua autonomia na tomada de decisões, bem

como considerando que o aluno vem para a aula já com conhecimento musical adquirido, muitas vezes em ambientes informais de ensino.

- Fluência no início e no final – na opinião do autor, assim como na linguagem a sequência de procedimentos mais efetiva é ouvir, articular, depois ler e escrever, isso também deveria acontecer na música.

Fazem parte deste tópico tocar de ouvido, possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva.

Considerando a performance mais adiantada, Villavicencio (2010, p. 2) fala de uma atividade que se chama improvisação livre ou contemporânea, que é realizada em grupo. Os intérpretes, ao realizarem esta atividade, precisam “negociar a forma de expressar a música paralelamente ao campo que se concentra e com qual material vai se expressar”. Assim, o autor faz considerações acerca dos benefícios deste tipo de improvisação:

Uma hipótese é considerar que a prática da improvisação contemporânea possa vir a ser benéfica para o desenvolvimento do intérprete. O estilo dessa prática envolve o músico em um processo simultâneo de criação e expressão musical. O intérprete em ação dentro de um grupo de improvisação contemporânea tem a oportunidade de se envolver diretamente com as dinâmicas que são, provavelmente, características de nossa sociedade. Além disso, não existindo barreiras na utilização de material sonoro, a exploração da técnica instrumental pode ser diretamente relacionada à capacidade do instrumentista, permitindo-lhe explorar e tornar-se consciente de suas limitações. (VILLAVICENCIO, 2010, p. 8).

A partir de tudo que foi relatado neste capítulo, Swanwick (2003) faz ainda uma reflexão a respeito do propósito da Educação Musical, propósito este que deve ser observado também nas aulas de instrumento:

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora. (SWANWICK e JARVIS apud SWANWICK, 2003 p. 70).

### 3 DESENVOLVIMENTO MUSICAL E ENSINO DE FLAUTA DOCE

Após examinar aspectos referentes à musicalidade e à performance, torna-se importante agora verificar questões do ensino, mais especificamente do ensino de flauta doce. Este capítulo está dividido em duas seções - processos de desenvolvimento musical e ensino de flauta doce - sendo que esta última seção, por sua vez, apresenta as seguintes subseções: a flauta doce no ensino superior; os métodos utilizados para o ensino deste instrumento e pesquisas envolvendo essa temática.

#### 3.1 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL

A discussão entre meio ambiente e hereditariedade muitas vezes existente em questões musicais, na educação também acontece de forma análoga, levando-se em conta a questão da inteligência e processos de desenvolvimento. Porém, Delval (1998, p. 141) esclarece que “trata-se de um problema do tipo político no qual as posições baseiam-se em argumentos de caráter ideológico”. Delval (1998) afirma ainda que a visão de apenas hereditariedade versus ambiente é uma perspectiva pobre e que parece haver mais fatores que influenciam o desenvolvimento. Esse autor cita Piaget que afirma que existem quatro fatores envolvidos no desenvolvimento do indivíduo que se encontram descritos a seguir:

- Desenvolvimento do sistema nervoso: este é o primeiro fator para que ocorra o desenvolvimento. Porém, segundo Delval (1998), com exceção do primeiro período, denominado sensório-motor, nos demais aparece a influência também de condições ambientais.
- Experiência adquirida: a partir do nascimento o indivíduo age sobre a realidade e sobre o mundo que o cerca. “Essa ação sobre o mundo que cerca a criança se constitui num importante fator do seu desenvolvimento”. (DELVAL, 1998, p. 141). De acordo com Piaget, existem dois tipos de experiência, a física, onde a ação permite que se “extraíam informações dos mesmos sobre suas qualidades”, e a experiência lógico-matemática, onde “extraem-se propriedades não dos próprios objetos, mas da ação do sujeito. Porém, segundo o autor, “esse tipo de experiência depende do

desenvolvimento do sistema nervoso e da transmissão social”. (DELVAL, 1998, p. 142).

- Transmissão social: refere-se a “uma grande quantidade de informação das pessoas que a cercam, crianças ou adultos, e nisso a linguagem desempenha um papel fundamental” (DELVAL, 1998, p. 142).
- Equilibração ou Autorregulação: é um mecanismo interno que irá orientar o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Delval (1998, p. 142):

O mecanismo de construção que permite a passagem de uma etapa para a outra, de uma estrutura mais simples para uma estrutura mais complexa consiste num processo de equilibração que permite que o organismo reaja às alterações, às modificações do equilíbrio, consiga compensá-las e volte a uma situação de equilíbrio que já não será igual à anterior, mas representará um passo adiante, porque terá dado lugar à formação de novos esquemas.

É importante salientar ainda que o processo de equilibração é uma “síntese dos fatores anteriores”, e é particular de cada pessoa pois “expressa sua unidade, suas diferenças com outros indivíduos que talvez tenham estado sujeitos a experiências semelhantes, mas sem alcançar o mesmo resultado” (DELVAL id).

Finalmente, Delval (id) afirma que todos esses fatores têm igual importância no desenvolvimento, pois cada um deles é “indispensável, mas não suficiente por si só” e “se um deles falta, as alterações que se produzem no desenvolvimento são enormes, ou inclusive não se produz desenvolvimento”.

Considerando o fator histórico na questão do desenvolvimento, Beyer (1993) afirma que há alguns séculos já existiam estudos sobre isso, destacando-se Comenius, Tiedemann e Preyer. Este último procurou detalhar o estudo do desenvolvimento a partir da observação de seu filho. Stern, no início do século XX, procurou relacionar infância e música, mas de forma apenas pontual. Podem-se citar também os estudos de Lach, Riemann, Wiora entre outros desta época. Conforme apontado por Beyer (1993, p. 49), a partir da década de 1950, várias pesquisas “procuraram estabelecer as etapas da evolução musical da criança através do comportamento observável do sujeito”. Destacam-se as pesquisas de Werner, Moorhead e Pond, Metzler, Moog entre outras. Beyer (1993) chama atenção para o fato de que essas pesquisas trouxeram informações sobre o desenvolvimento, mas não há unidade entre si e ficaram ainda muitas lacunas e dúvidas a serem discutidas e solucionadas em futuros estudos.

Existem também as pesquisas que apoiadas na teoria de Piaget, buscaram entender como acontecia o desenvolvimento musical da criança. Citam-se as pesquisas de Zenatti, Pflederer e Serafine.

Considerando o desenvolvimento musical, Sloboda (2008, p. 257) afirma que, “a habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais”. Sloboda defende que a habilidade musical é construída a partir de competências e tendências inatas. Assim, “como todos os cérebros humanos são parecidos, e como alguns aspectos da experiência são comuns a todos os seres humanos, tem sido possível identificar certos aspectos da aquisição de habilidades no início da vida, que parecem ser compartilhados por todos os seres humanos” (SLOBODA, 2008, p. 257).

De acordo com esta teoria “há ordem de passagem por estágios cognitivos universalmente compartilhados, e cada estágio é caracterizado por um avanço bastante rápido na aquisição de habilidades, conforme a nova capacidade é aplicada à vasta gama de possibilidades específicas em que a criança está engajada. (...) Estes estágios surgem a partir de ajustes ou acomodações que ocorrem à medida que a criança aprende certas habilidades. Na hora certa, esses ajustes colonizam outras áreas em que o indivíduo se empenha” (SLOBODA, 2008, p. 258).

Uma teoria sobre desenvolvimento humano que possui essa divisão em estágios é a de Piaget, amplamente conhecida e discutida nos meios educacionais. Não é uma teoria sobre desenvolvimento musical, mas diversas pesquisas buscaram trazer esses conhecimentos ao campo musical.

Em relação à teoria de estágios de Piaget, Maffioletti (2010, p. 6) esclarece:

A teoria dos estágios não é a principal característica da obra de Piaget, embora seja o aspecto que mais se popularizou de sua teoria. O que realmente caracteriza os estudos sobre o desenvolvimento são as passagens de um modo de compreensão a outro mais abrangente. Foi focando as novidades que Piaget construiu sua teoria. Os estágios resultaram do estudo sobre as possibilidades que se abrem sempre que as novidades formam novas estruturas no modo de produzir o conhecimento.

Kebach (2007, p. 40) considera a questão do desenvolvimento musical a partir da teoria de estágios de Piaget. Analisando os resultados de uma de suas pesquisas, possui a opinião de que “o desenvolvimento musical segue os mesmos estágios de desenvolvimento que os outros conteúdos estudados pela Escola de Genebra”. Esclarece

ainda que a capacidade musical é “construída na interação sujeito – objeto” e “a energia que mobiliza essa tendência está ligada à afetividade”. Finalmente, “é o desejo, o interesse, portanto, o que mobiliza os sujeitos a se construírem musicalmente” (KEBACH, id).

Neste sentido, Beyer (1995, p. 30) mostra a importância do professor conhecer estes estágios de desenvolvimento e levá-los em conta em seus planejamentos, “de forma a garantir uma continuidade entre as suas (dos alunos) experiências pessoais com a música e o ensino formal de música.”

Chomsky mostra outro ponto de vista em relação à teoria de estágios, conforme pode ser visto a seguir:

(...) o organismo humano está biologicamente predisposto a alcançar a excelência em algumas habilidades cognitivas específicas, uma das quais é a linguagem, e há mecanismos especiais para a aquisição dessas habilidades, que não fazem, necessariamente, parte da capacidade cognitiva geral, mas ficam restritas (pelo menos inicialmente) à habilidade em questão. (CHOMSKY apud SLOBODA, 1983, p. 258).

Apesar dos pontos de vista apresentados serem contrários, Gardner e Wolf apontam que elementos dessas duas teorias podem ser necessários para explicar o desenvolvimento humano de forma completa. Segundo esses autores:

O desenvolvimento humano é caracterizado complementarmente por correntes independentes de aquisição de habilidades específicas, possivelmente baseadas em mecanismos biológicos, especialmente determinados, e ondas de simbolização comuns, nas quais uma realização nova em uma corrente “vaza” para correntes aparentemente não relacionadas. As correntes estão fortemente relacionadas por papéis culturais específicos - orador, cantor, artista, artesão, etc. e apoiam-se nesses papéis. Dentro de cada corrente é comum haver instrução explícita ou um ensino personalizado. Por outro lado, as ondas não parecem ser culturalmente salientes. (GARDNER e WOLF apud SLOBODA 1983 p. 258).

Outra teoria de estágios, agora considerando o desenvolvimento musical, é a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical proposta por Swanwick (2003, p. 56). De acordo com Swanwick, música é discurso impregnado de metáfora: “transformamos sons em melodias, gestos; transformamos essas melodias, esses gestos em estruturas, transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas”. Essas transformações metafóricas dão origem às camadas: materiais, expressão, forma e valor, da chamada Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Conforme este autor, essa divisão

em estágios tem grande relação com a educação, observando esse desenvolvimento em nossos alunos e também o considerando na avaliação.

Sabe-se que essa teoria assim como o Modelo C(L)A(S)P<sup>8</sup> foram amplamente pesquisadas e utilizadas no Brasil com bons resultados, tanto em projetos sociais, quanto em escolas.

Outro ponto importante na questão de desenvolvimento é o que Sloboda (1983) chama de enculturação *versus* treino musical. A enculturação é permeada por um conjunto de capacidades primitivas, de experiências que a cultura proporciona às crianças associado com o impacto dessas sobre o sistema cognitivo delas, que permite que habilidades sejam aprendidas sem grandes esforços para as crianças pequenas. Essas realizações são as mesmas para a maioria das crianças de uma mesma cultura. Esse, de acordo com Sloboda é o processo dominante até mais ou menos os dez anos de idade, analisando de forma geral. Já o treino consiste em experiências específicas que não são compartilhadas por todos os membros de uma cultura, mas são específicas de uma subcultura que valoriza atingir a excelência em determinadas habilidades. Assim, “o treino musical tende mais a contribuir para um aprofundamento de conhecimento e realização no âmbito de uma habilidade em particular, do que a ter implicações gerais para o sistema cognitivo como um todo.” (...) “Vemos, portanto, que a idade adulta cava canais mais profundos dentro das correntes individuais, ao invés das ondas gerais de desenvolvimento”. (Sloboda, 1983, p. 260).

Vê-se que, na sociedade, o treino musical está ligado à aquisição de habilidades que levem à *expertise* musical e dessa forma, “o treino também envolve um esforço autoconsciente por parte daquela pessoa que se compromete com o objetivo específico de se tornar mais completo. Tipicamente, essa pessoa procura ou recebe métodos que aumentam suas habilidades. Tais métodos são passados através de instrução” (Sloboda, 2008, p. 260).

Considerando agora esta última afirmação, torna-se necessário analisar mais especificamente o ensino de flauta doce, que se encontra descrito a seguir.

---

<sup>8</sup> O modelo C(L)A(S)P apresenta uma visão filosófica à respeito da educação musical, onde cada letra representa uma das atividades de envolvimento do aluno com a música. C – Composition (composição) L – Literature (literatura musical) A – Audition (apreciação musical) S – Skill acquisition (técnica) P – Performance (ou execução). As atividades mais importantes, conforme o autor, são apreciação, performance e composição, por proporcionarem ao aluno um envolvimento direto com a música.



### 3.2 ENSINO DE FLAUTA DOCE

É importante salientar que o ensino de flauta doce no Brasil caminha em três grandes frentes: “ensino escolar e escolas de música, projetos de inclusão social e meios universitários” (BARROS, 2010, p. 52).

Em virtude deste trabalho ter como amostra os professores e alunos dos cursos de Bacharelado em flauta doce, além das entrevistas com *experts*, torna-se necessário fazer uma breve explanação a respeito da flauta doce no ensino superior.

#### 3.2.1 A flauta doce no ensino superior

Em relação à flauta doce nos meios universitários, atualmente há três possibilidades diferentes para a sua inclusão nos currículos: os cursos de Licenciatura em Música, os de Bacharelado em Flauta Doce e mais recentemente os de Licenciatura em Instrumento (BARROS, 2010).

Segundo Barros (2010), a disciplina Flauta Doce, como instrumento complementar, passou a existir nos currículos brasileiros a partir do ano de 1976. Nesta época, o curso se chamava Educação Artística – habilitação em música. A Flauta Doce foi inserida no currículo em virtude da necessidade do ensino de educação artística, música, na escola regular. A pesquisadora salienta que havia uma grande dificuldade do ensino desse instrumento, visto que os alunos escolhiam a especialização em artes plásticas, cênicas ou música no final do curso, o que tornava a Flauta Doce apenas como uma complementação do estudo.

Já nos cursos de Licenciatura em Música, segundo Barros (2010), que existem no Brasil, desde a década de 70, o ensino de flauta doce já se mostrava promissor, uma vez que os alunos escolhiam entre violão, flauta doce, teclado, piano ou outro instrumento oferecido pela universidade e dispunham de um tempo maior de estudo o que proporcionava um melhor desenvolvimento do aluno, deixando-os com mais possibilidades de desenvolver um trabalho de mais qualidade musical. Barros (2010, p. 57) aponta como dificuldades encontradas nestes cursos em algumas universidades: “classes repletas de alunos, as estruturas nem sempre favoráveis a este tipo de trabalho e a heterogeneidade de nível dos alunos”, além do professor ter que valorizar o instrumento, muitas vezes visto com preconceito.

Porém, nos últimos anos, com as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação – Música, ambas de 2002, surge um horizonte com mais possibilidades para a prática da flauta doce nos cursos de Licenciatura em Música, pois segundo Barros (2010, p. 57), está previsto que “o aluno deve apresentar um considerável conhecimento prévio do mesmo” (do instrumento) (...) além de que “nesses novos currículos as aulas de instrumento normalmente são individuais ou com número de alunos bastante reduzido, o que viabiliza a realização de um trabalho qualitativamente superior”.

De acordo com Barros (2010, p. 57), os cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil datam da década de 1980, tendo como “objetivo a formação técnica e musical dos futuros instrumentistas. Esses cursos, cuja duração varia entre três e cinco anos, oferecem uma formação musical com disciplinas teóricas e práticas”. A pesquisadora ainda relata que os outros bacharelados, como piano, violino, canto “são mais antigos que o bacharelado em flauta doce”.(BARROS, id)

A partir de dados obtidos na participação do IV Enflama<sup>9</sup> foi possível verificar que esses cursos são em número muito menor do que os outros bacharelados, tendo inclusive um número menor de alunos, sendo que a média é terem de um a dois alunos ingressando no curso por ano. Existem ainda cursos que no momento não se encontram em funcionamento devido à falta de alunos. Esta seria uma temática interessante para futuros estudos.

Assim, encontram-se no contexto brasileiro cursos de Bacharelado em Flauta Doce nas seguintes universidades e faculdades:

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS;
- Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP (Curitiba);
- Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes – UNESP
- Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG;
- Universidade Federal de Uberlândia – UFU;
- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;
- Universidade de Passo Fundo;
- Faculdade de Artes Alcântara Machado - FAAM<sup>10</sup> (São Paulo);
- Universidade Federal de Goiás (EMAC – UFG);

<sup>9</sup> Fórum Nacional de Flauta Doce realizado em Recife nos dias 8 a 12 de outubro de 2010.

<sup>10</sup> A FAAM - Faculdade de Artes Alcântara Machado é integrante da FIAM – Faculdades Integradas Alcântara Machado.

- Conservatório Brasileiro de Música – CBM (Rio de Janeiro);

A partir da pesquisa realizada por Barros (2010) foi possível obter mais informações a respeito dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce, e que encontram-se descritas a seguir.

- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>11</sup>: graças ao trabalho e dedicação da professora Isolde Mohr Frank havia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul um trabalho bastante consolidado com a flauta doce. O curso de Bacharelado neste instrumento iniciou em 1995. Hoje a professora responsável por este curso é a Professora Lúcia Carpena.
- UFPE - Universidade Federal de Pernambuco: o curso Bacharelado em Flauta Doce iniciou no ano de 1988, com a professora Ilma Lira. Hoje, este curso tem como professora responsável Daniele Cruz Barros.
- UNESP – Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo: o curso Bacharelado em Flauta Doce faz parte dos cursos de Bacharelado em Instrumento – Habilitação em Instrumento Antigo e existe desde o ano de 1993 sob a responsabilidade do professor Bernardo Piza.
- FAAM – Faculdade de Artes Alcântara Machado: esse curso, existente há mais de 15 anos, tem como professora a flautista Terezinha Saghaard.
- EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná: oferece o curso de bacharelado em Flauta Doce desde o ano de 1993, tendo como professora fundadora Elizabeth Prosser. Atualmente os professores deste curso são: Plínio Silva, Lea Lígia Soares e Ângela Sasse.
- UFU - Universidade Federal de Uberlândia: o bacharelado em Flauta Doce data de 1992, tendo como professor fundador Calimério Soares. Desde março de 2009, esta função é ocupada pela professora Paula Callegari.
- UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais: os professores responsáveis pelo bacharelado em Flauta Doce são aos professores Lissandra Sampaio, Domingos Sávio e Miguel Queiroz.

---

<sup>11</sup> Todas as informações a respeito dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil foram extraídas de: BARROS, DC. A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil. Recife: Ed. UFPE, 2010. Os contatos e a relação das Universidades foram gentilmente cedidos pela flautista Renata Pereira. A listagem dos cursos de bacharelado em Flauta Doce no Brasil está divulgada no site [www.quintaessentia.com.br](http://www.quintaessentia.com.br). Nesta lista, há alguns cursos a mais, que aqui foram omitidos por não estarem mais previstos na relação de cursos da universidade ou então não havia mais o professor responsável pelo Bacharelado em Flauta Doce na instituição.

- CBM - Conservatório Brasileiro de Música: este curso é oferecido pela instituição há mais de uma década, tendo como professor Ruy Wanderley.
- UFG – Universidade Federal de Goiás: o professor responsável é David Castello. Segundo Barros (2010), este curso estará em funcionamento a partir de 2011.

### 3.2.2 Métodos de ensino de flauta doce

Beineke (1997, p. 26) faz uma análise de vários métodos de flauta doce. A partir deste estudo, a autora afirma que:

A análise de alguns métodos nacionais e estrangeiros de flauta doce, divulgados no Brasil, revela, basicamente, duas posições em relação à abordagem do repertório. Na primeira, o ensino é centrado na execução de uma coletânea de músicas organizadas seqüencialmente de acordo com as dificuldades técnicas propostas e, na segunda, são mais enfatizados os exercícios técnicos isolados, sendo o domínio destes considerado um pré-requisito para a execução do repertório instrumental proposto. Em relação à instrumentação, a primeira categoria pode ser subdividida em duas: repertório exclusivo para flauta doce, a uma ou mais vozes e repertório para prática de conjunto com instrumentação variada.

Segundo a autora, no primeiro grupo, correspondente a primeira subdivisão citam-se “Santa Rosa (1993), Tirlor (1970), Frank (1980) e Rocha (1986)”. Ainda de acordo com esta análise, Videla e Akoschky (1965), Heilbut (19\_) e Rocha (1986), “dão ênfase à execução de repertório a uma, duas ou mais vozes, mas também inclui pequenos exercícios preparatórios para introduzir novos elementos rítmicos e melódicos”. (BEINEKE, id)

Videla (1965) e Rocha (1986) “incluem peças para a prática de conjunto com a utilização de instrumentação variada, apresentando arranjos que mesclam partes para flauta doce e instrumentos de percussão”. (BEINEKE, id)

Mönkemeyer (1976) apresenta primeiro exercícios técnicos e depois as peças em todos os capítulos. Mascarenhas (1978) “propõe que a técnica instrumental deve anteceder à execução do repertório proposto”, mas diferentemente de Mönkemeyer, “defende que primeiro o aluno deve dominar toda a escala de Dó maior para então iniciar o estudo do repertório”. (BEINEKE, id)

Considerando os estilos e gêneros musicais presentes nos métodos, a autora destaca:

Em Frank (1980) predominam as canções didáticas compostas pela autora, sendo gradativamente introduzidas canções folclóricas de vários países ocidentais. Já o repertório de Tirler (1970) é composto basicamente, por canções do folclore brasileiro. Santa Rosa (1993) propõe a execução de músicas folclóricas e populares. O método de Mascarenhas (1978) apresenta, na primeira parte, canções do folclore brasileiro, na segunda são incluídas músicas do folclore alemão, francês, português, japonês, americano, italiano e argentino, já as últimas músicas do método são eruditas. (...) Mönkemeyer (1976) propõe um repertório orientado pela tradição musical européia, incluindo músicas folclóricas e composições dos períodos renascentista e barroco. Na edição brasileira também foram inseridas músicas do nosso folclore. O método de Akoschky e Videla (1965) apresenta um repertório bastante variado, incluindo rimas e adivinhações populares, canções do folclore argentino e universal e músicas criadas por professores e alunos, sendo que todas elas podem ser cantadas e/ou tocadas. (BEINEKE, 1997, p. 26-27)

Barros (2010, p. 109) aponta algumas carências dos métodos brasileiros: faltam métodos para o nível técnico mais adiantado e exemplos de música contemporânea, também se observa uma “ausência de melodias extraídas das composições brasileiras originais para flauta doce”. Além disso, os métodos não preveem repertório para grandes classes de flauta doce e a maioria privilegia a flauta doce soprano, em detrimento das outras flautas mais graves.

Em Curitiba, em 2008, surgiu a publicação do Método Sonoridades Brasileiras pelas professoras: Renate Weiland, Ângela Sasse e Anete Weichselbaum. As autoras são professoras da Escola de Música e Belas Artes do Paraná e escreveram um método para flauta doce soprano considerando o modelo C(L)A(S)P de Swanwick e a música brasileira.

Weiland e Weichselbaum (2009, p. 146) apontam o que estavam buscando ao escrever o método sonoridades brasileiras juntamente com a professora Ângela Sasse:

Como diferencial do nosso trabalho, buscamos escrever um método, que  
 A - contemplasse a participação ativa do aluno no seu estudo instrumental;  
 B - apresentasse uma sequência sistematizada para o ensino das dificuldades técnicas do instrumento, da decodificação da leitura musical (envolvendo também a parte da escrita por parte do aluno), bem como do aprendizado rítmico (leitura e execução) – e isto totalmente envolvido e ancorado na música brasileira;  
 C - Oferecesse sugestões para realizar a apreciação, utilizando gravações realizadas por músicos e compositores brasileiros.

Implícitos nesses objetivos de trabalho estão “nossa reflexão realizada sobre a prática docente, lembranças como alunas, conversas com nossos pares e também aportes teóricos extraídos da literatura da educação, de música e de educação musical” (WEILAND e WEICHSELBAUM, 2009, p. 146).

As autoras também demonstraram uma preocupação com uma educação mais ampla e abrangente, envolvendo as atividades de apreciação, execução e composição. O público alvo, segundo as autoras, são “jovens alunos e aos professores, para ser aplicado em diversos contextos, como escolas, escolas de música e projetos sociais” (WEILAND e WEICHSELBAUM, 2009, p. 148).

Daenecke (2010, p. 4) relata que a partir do ano de 1995 há uma sensível preocupação com “um ensino musical mais abrangente, em que o método não dispõe apenas de um repertório a ser executado, mas onde a música é vivenciada como um todo, com seus aspectos teóricos e experienciais”. Observa-se essa característica nos métodos Rosa (1999), Pottier (2006) e Weiland, Sasse e Weichselbaum (2008).

A grande quantidade de métodos de flauta doce em português, exige do professor desse instrumento uma constante reflexão acerca dos objetivos de sua prática pedagógica. Serão esses objetivos que irão determinar qual é o método mais adequado para o ensino. Dessa forma, é importante que o professor sempre se mantenha atualizado sobre as possibilidades apresentadas pelo mercado, e aliado a essa reflexão, faça a escolha mais adequada, que muitas vezes irá variar, dependendo do perfil dos alunos, seus interesses, seu domínio do instrumento e do que o professor avalia que é importante que o aluno aprenda naquele período. Muitas vezes é mais adequado também o uso de mais de um método de uma vez, pois cada um deles possui seus pontos fortes e fracos. Finalmente, a partir de tudo o que foi apresentado no tópico ensino instrumental, é importante que o aluno possa vivenciar, por meio do ensino de instrumento, a música na prática por meio das atividades de apreciação, execução e composição. Esse contato direto com a música juntamente com o equilíbrio entre a técnica e a expressividade, conduzirá a uma melhor compreensão musical, que poderá levar o aluno a entender a atividade de tocar flauta doce como uma atividade repleta de significado musical, tornando-a relevante para ele.

Feita a análise das instituições de ensino e dos métodos utilizados no ensino de flauta doce, serão apresentadas algumas considerações sobre o ensino de flauta doce.

### 3.2.3 Considerações sobre o ensino de flauta doce

Beineke (2003, p. 86) defende o ensino de flauta doce na escola regular baseada nos princípios de educação musical contemporânea, fundamentados em Swanwick. Esse texto propõe diretrizes para o ensino de instrumento nesse contexto, esclarecendo que o que “diferencia o trabalho com a flauta doce na escola é que a aula de música é o centro da

proposta, um conceito mais amplo que o de ‘aula de flauta’. Assim, a autora discute algumas diretrizes para o ensino deste instrumento que são: “a valorização das práticas musicais dos alunos e da fluência musical, a visão de criatividade perante as práticas musicais, a realidade do aluno em relação à motivação para aprender, o compromisso com a diversidade e dinâmicas de grupo na sala de aula”. (BEINEKE id)

Assim, é importante não centralizar o ensino numa atividade só, como, por exemplo, aulas de flauta doce onde tudo gira em torno da execução, mas de desenvolver atividades de composição, improvisação e apreciação, já que elas se retroalimentam e acabam tornando o ensino-aprendizagem mais completo. Vale lembrar ainda, que isso não significa apenas incluir mais atividades nas aulas, mas é necessária uma mudança de paradigma na Educação Musical, tratando o aluno como um ser ativo no processo de construção do conhecimento, onde não se faz mais um monólogo, mas sim um diálogo em que a música é construída em conjunto, conforme é defendido por Swanwick (SWANWICK apud BEINEKE, 2003).

Dessa forma, Beineke (2003, p. 87) diz que “aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente”. A autora também chama atenção de que “se pode fazer música com expressividade em todos os níveis, desde a primeira aula”, ou seja, “devem ser evitados exercícios puramente técnicos que não sirvam ao objetivo central que é a própria expressão musical de uma obra”. (BEINEKE, 2003, p. 88)

A seguir encontra-se uma explicação de como isso pode ser feito:

Ao aprender uma música o aluno pode ser incentivado, por exemplo, a alterar seu caráter expressivo, a toca-la com diferentes articulações, acentuações e andamentos. Nesse processo ele pode analisar os resultados musicais decorrentes de sua interpretação, o que irá contribuir tanto para sua compreensão musical quanto para o desenvolvimento técnico. (BEINEKE, 2003, p. 89)

Nesse sentido, Swanwick (1994, p. 9) afirma:

Em geral, seria mais conveniente que os alunos estudassem de diferentes maneiras um número maior de peças tecnicamente mais simples, em vez de serem pressionados sempre com novas tarefas, estratégia que não deixa tempo nem espaço para que tomem decisões musicais a respeito do fraseado, das articulações, ênfases expressivas, linhas melódicas etc.

Beineke ainda sugere que atividades de improvisação e tocar de ouvido são importantes para trabalhar a expressão e a fluência musical. A autora defende também que alguns alunos terão mais motivação para aprender que outros, mas quando os alunos entendem o que estão tocando, sabem quais os objetivos desta ou daquela atividade e sentem que a sua prática musical é valorizada, eles se sentem mais interessados no estudo do instrumento.

Vale ressaltar a importância do ensino em grupo, que pode se tornar uma experiência muito prazerosa e é o que faz com que o ensino de flauta doce funcione em escolas regulares, ponto este defendido por vários métodos deste instrumento e pelo próprio Swanwick (1994, p. 9):

Fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto.

Beineke (2003, p. 94) cita algumas estratégias para este tipo de trabalho, como a divisão do grande grupo em grupos menores e também a “valorização da participação de cada um, ou seja, os alunos não tocam todos a mesma coisa. Cada um contribui com a sua parte, com aquilo que já é capaz de fazer”.

Abordagens como esta parecem ser de grande valia considerando o ensino deste instrumento no contexto da escola pública, mas podem ser também aplicados a outros espaços de ensino. Feitas estas considerações, serão analisadas agora algumas pesquisas sobre o ensino de flauta doce.

### 3.2.4 Pesquisas sobre o ensino de flauta doce

Uma pesquisa importante considerando o ensino de flauta doce é a que foi realizada por Jusamara Souza, Liane Hentschke e Viviane Beineke (1996/1997) com uma turma de 22 alunos da terceira série do primeiro grau<sup>12</sup>, em uma escola particular de Porto Alegre. As aulas de música observadas foram ministradas semanalmente, durante todo o período letivo de 1996, o que correspondeu a 27 aulas. Cada aula tinha duração de 45 minutos.

---

<sup>12</sup> De acordo com o ensino fundamental de nove anos, hoje a terceira série do primeiro grau equivale ao quarto ano do ensino fundamental.



Nestas aulas foram aplicadas atividades de execução, apreciação e composição. Nas peças em que estavam tocando, os alunos foram incentivados a explorar diversas formas de interpretação, por meio do uso de diferentes articulações, andamentos e dinâmicas. Novas peças foram ensinadas tanto por imitação como por leitura de partitura. No início de cada aula as professoras conversavam com os alunos sobre as atividades que seriam feitas. Na opinião das pesquisadoras esta foi uma prática interessante, pois aproximou as professoras dos alunos e permitiu que estes entendessem os objetivos das atividades. Duas dificuldades encontradas foram a questão da sonoridade e a heterogeneidade da turma. A solução foi o trabalho em pequenos grupos, e a utilização de peças com partes mais simples em uma voz e mais complexas na outra, juntamente com linhas para instrumentos de percussão, valorizando assim o que cada aluno era capaz de tocar naquele momento. Os alunos também fizeram arranjos para melodias folclóricas conhecidas.

A pesquisa teve como conclusão de que é viável a inclusão do ensino de flauta doce na escola. Também constatou-se que aconteceu um enriquecimento dos grupos instrumentais formados pelos alunos e aconteceu uma fixação da leitura e escrita musicais. As pesquisadoras também destacaram a importância do trabalho em pequenos grupos para o desenvolvimento dos alunos. Por fim, as pesquisadoras ainda apontaram para o fato de que muitas vezes “a forma como o repertório era abordado em aula era mais importante que o gênero ou estilo do mesmo”. (BEINEKE, 2003, p. 91-92)

Outra pesquisa realizada recentemente é a de Weiland (2006). A pesquisa é uma dissertação de mestrado intitulada: “Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e adolescentes por meio da Flauta Doce”. Esta pesquisa teve como objetivo principal “investigar os aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e adolescentes, por meio do ensino de flauta doce”. A pesquisa foi realizada numa escola pública de Curitiba num projeto em que os alunos tinham aulas de música em contraturno. Os alunos eram crianças e adolescentes com idades entre 7 e 12 anos de idade. Como referencial teórico escolhido apareciam Piaget e Swanwick, e o planejamento foi organizado em estruturas de ensino baseadas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick, com maior ênfase nas atividades de apreciação, execução e composição. A pesquisa teve como conclusão de que a utilização de diversas atividades e estratégias para o desenvolvimento da operatividade juntamente com a flauta doce mostraram-se adequadas e facilitaram o aprendizado dos alunos. A pesquisadora destacou ainda a importância do trabalho em grupo para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Um estudo relevante considerando o ensino de flauta doce e a questão da musicalidade foi o feito por Cuervo (2009 a, p.16), onde em sua dissertação de mestrado realizou um estudo de desenvolvimento que teve como objetivo: “entender como se dá o desenvolvimento da musicalidade em um grupo de estudantes de flauta doce de uma escola pública na cidade de Porto Alegre”. A amostra da pesquisa eram 17 alunos entre 9 e 13 anos de idade de uma escola de Porto Alegre. A coleta de dados foi realizada em 16 encontros. Também foram realizadas algumas entrevistas semi-estruturadas. Nesta pesquisa, “a musicalidade não foi considerada um dom ou um talento inato, mas um conhecimento que pode ser desenvolvido e potencializado na aula de música”. (CUERVO, 2009 a, p.54). Assim, no contexto desta pesquisa, o conceito de musicalidade adotado foi o seguinte: “musicalidade na performance com a flauta doce é caracterizada pela habilidade de gerar sentido através da música”. (CUERVO, 2009 a, p. 65)

Cuervo (2009 a, p. 56) mostra o quanto é importante a postura enquanto professores que têm a função de direcionar o estudo dos alunos:

Do ponto de vista dos alunos de música, saber o que estudar (conteúdo), como (metodologia de estudo e ensaio) e porque fazê-lo (motivação), talvez sejam alguns dos princípios básicos que resultarão em um fazer musical bem sucedido e significativo.

Esta mesma autora faz uma reflexão acerca da musicalidade e sua relação com a aquisição de habilidades musicais:

A aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber fazer, que possibilita a aprendizagem na performance. Essa aprendizagem nova, por sua vez, também se amplia e se modifica durante o desenvolvimento da musicalidade. (CUERVO, 2009a, p. 134).

Para a análise dos dados coletados durante as aulas de flauta doce, foram utilizados os seguintes indicadores de musicalidade: “sonoridade, condução do fraseado musical, fluência na execução e interação musical”. (CUERVO, 2009 a, p. 16)

Este trabalho mostrou que os fatores: “repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais” afetam positivamente o desenvolvimento da musicalidade (CUERVO, 2009 a, p. 131-134).

Cita-se também a pesquisa realizada por Puerari (2008), tendo como base o projeto Orquestra de Flautas que funciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos (EMEF Heitor Villa-Lobos), na cidade de Porto Alegre/RS. Seu objetivo era descrever as funções deste projeto para os alunos e para a sociedade envolvida com o projeto. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com alunos, professores e outras pessoas envolvidas com o projeto. Neste contexto, foram encontradas onze funções para a Orquestra de Flautas nesta comunidade. São elas:

Aprender e vivenciar música; conhecer diversos lugares e consequentemente pessoas, profissionalizar-se, conviver em grupo e com os colegas; ampliar o conhecimento e a cultura, ser uma forma de ocupação, auxiliar no desenvolvimento das demais disciplinas curriculares, proporcionar o divertimento, auxiliar no crescimento individual dos integrantes, função pedagógica, e finalmente, representar a escola e a comunidade. (PUERARI, 2008, p. 7).

Finalmente, a autora conclui sua pesquisa dizendo que apesar desse ser um projeto mantido por uma escola, existem muitas semelhanças com as funções desempenhadas pelos projetos sociais desenvolvidos com atividades musicais.

Garbosa (2009) realizou uma pesquisa que relata as atividades de alunos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2002 em música, na disciplina Práticas Instrumentais – Flauta Doce. Este relato de pesquisa data dos anos 2005 e 2006. Segundo esse autor, no início do curso o aluno faz a escolha entre flauta doce, violão ou percussão devendo cursar o instrumento durante quatro semestres. Segundo ele, são poucos os alunos que têm conhecimentos prévios desse instrumento, onde a maioria começa o estudo de flauta doce do princípio. As aulas são coletivas, com carga horária de 2 horas semanais, sendo três semestres dedicados ao aprendizado da flauta doce soprano e o último semestre da flauta doce contralto. O repertório utilizado é amplo, contemplando diversos estilos e períodos, havendo ainda a possibilidade do aluno sugerir repertório, devendo arranjá-lo para grupos de flautas ou flauta doce e outros instrumentos disponíveis. Segundo Garbosa (2009, p. 845), são trabalhados os seguintes tópicos: “postura, embocadura, sonoridade, respiração, afinação, articulação, dedilhado, notação musical e leitura à primeira vista, além de técnica e interpretação”. Existe também a preocupação com a parte didática, sendo que no segundo e terceiro semestres, o aluno deve dar aulas de flauta doce para um ou mais alunos, sendo que devem apresentar relatórios das atividades de docência. Os resultados têm demonstrado que essa proposta faz com que os alunos reflitam sobre sua prática,

contribuindo para sua formação enquanto professores. São realizados também diversos recitais ao longo dos semestres, em que todos os alunos devem participar. Segundo os alunos, é uma oportunidade de fazerem música em grupo com os colegas do curso. No quarto semestre também é solicitado um trabalho escrito sobre história e literatura da flauta doce. Os resultados demonstram que a motivação presente nestas atividades tem levado os alunos a continuarem utilizando a flauta doce mesmo após terminarem as disciplinas, levando o ensino do instrumento às escolas e outros espaços de ensino.

A partir destes dados aqui levantados, torna-se importante discutir a questão da metodologia que guia a presente pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

Este trabalho tem o objetivo de investigar um/alguns conceito(s) de musicalidade e suas características, a partir da visão de professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil, bacharéis, bacharelandos e *experts* neste instrumento. Portanto, esta pesquisa trata de um estudo de levantamento – *survey* de pequeno porte.

Este capítulo está dividido nas seguintes seções: método, descrição dos grupos participantes, estudo piloto e cronograma.

### 4.1 MÉTODO

Conforme dito acima, esta pesquisa trata de um estudo de levantamento – *survey* de pequeno porte. Segundo Gil (2007, p. 70):

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Ainda conforme esse autor, tem-se como vantagens deste tipo de estudo o conhecimento direto da realidade, a economia e rapidez e finalmente, a possibilidade de agrupar os dados obtidos em tabela, possibilitando a sua análise estatística.

De acordo com Babbie (2003, p. 77) “*surveys* são muito semelhantes a censos, sendo a diferença principal entre eles que um *survey*, tipicamente, examina uma amostra da população, enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda”.

Babbie afirma que os censos existem desde a antiga civilização egípcia e hoje são um importante método de estudo das ciências sociais, “sendo que a maioria da pesquisa de *survey* contemporânea foi realizada neste século por pesquisadores americanos” (BABBIE, 2003, p. 77). O estado atual da pesquisa utilizando este método é resultado do esforço de três setores distintos da sociedade americana: os trabalhos de *U. S bureau of Census* no campo da amostragem e coleta de dados, pesquisas na área de marketing de produtos e de pesquisas políticas realizadas pelas firmas comerciais de pesquisas de opinião, entre elas as organizadas por George Gallup, Elmo Roper, Louis Harris e outros. E

finalmente, o estudo organizado por algumas universidades americanas. Cita-se em especial o trabalho realizado por Samuel Stouffer e Paul F. Lazarsfeld, que são os pioneiros da pesquisa de *survey*, da forma como a conhecemos atualmente.

Os estudos de levantamento podem ser organizados por meio de questionários e entrevistas. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 92 ):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Trata-se pois de uma conversação efetuada face a face de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária.

Estes autores afirmam ainda que o questionário:

É um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador. (MARCONI e LAKATOS 2010, p. 98).

Esta pesquisa foi desenvolvida tanto por meio de questionários quanto de entrevistas, uma vez que contou com três grupos de participantes: *experts* da performance, professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil e bacharéis e bacharelandos neste instrumento.

## 4.2 SELEÇÃO DOS GRUPOS PARTICIPANTES

Conforme já citado no capítulo sobre ensino de flauta doce, e de acordo com Barros (2010), sabe-se que a flauta doce está presente em diversos contextos educacionais brasileiros.

Em relação aos cursos universitários no Brasil, sabe-se que este instrumento está presente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música, Bacharelado em Flauta Doce e também, mais recentemente nas Licenciaturas em Instrumento- Flauta Doce.

Considerando-se que os cursos de Licenciatura em Música no Brasil são em grande número e muitas vezes com perfis e currículos diferentes entre si e aliado ao fato de que esta pesquisa visa compreender como a musicalidade é percebida na performance em nível mais adiantado, decidiu-se investigar os cursos de bacharelado, seus professores e

alunos. Isto de forma alguma diminui o trabalho realizado em outros cursos e espaços de ensino, mas em virtude do tempo da pesquisa, esta escolha foi feita. O curso de Licenciatura em Instrumento é oferecido por algumas universidades, mas na falta de dados que pudessem orientar esta pesquisa, optou-se por trabalhar apenas com os cursos de bacharelado.

Os participantes desta pesquisa foram organizados em três grupos: professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil, bacharéis e bacharelandos e *experts* da performance neste instrumento. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários aos professores, bacharéis e bacharelandos. Os *experts* foram entrevistados.

Conforme já citado anteriormente, encontram-se no contexto brasileiro cursos de Bacharelado em Flauta Doce nas seguintes universidades e faculdades:

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS;
- Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP;
- Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes – UNESP;
- Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG;
- Universidade Federal de Uberlândia – UFU;
- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;
- Universidade de Passo Fundo;
- Faculdade de Artes Alcântara Machado – FAAM;
- Universidade Federal de Goiás (EMAC – UFG)
- Conservatório Brasileiro de Música – CBM;

Todos os professores dessas instituições de ensino foram contatados a respeito da pesquisa. Concordaram em participar 7 professores<sup>13</sup> de 6 instituições acima citadas. Três bacharelandos e sete bacharéis<sup>14</sup> responderam aos questionários. Os bacharéis e bacharelandos são das seguintes instituições: Universidade Estadual de Minas Gerais, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

<sup>13</sup> É importante lembrar que no Brasil existem apenas 13 professores responsáveis pelos cursos de Bacharelado em Flauta Doce. A maioria das universidades possui apenas um professor lecionando neste curso atualmente, com exceção da UEMG e da EMBAP.

<sup>14</sup> Os cursos de bacharelado em flauta doce possuem poucos alunos em relação aos outros cursos de bacharelado, conforme já citado. Algumas universidades não possuíam alunos no momento que pudessem participar da pesquisa. Os bacharéis e bacharelandos que participaram do presente estudo são os que têm uma preocupação com a área de flauta doce, participando de festivais e fóruns sobre o instrumento. Por meio desses eventos, tive a oportunidade de realizar estes contatos.

Considerando que este trabalho busca informações bastante específicas em relação à performance da flauta doce, a entrevista com *experts* deste instrumento pareceu uma alternativa interessante. As pessoas escolhidas para responderem esta entrevista concordaram em ter seus nomes citados no trabalho e são pessoas reconhecidas pela crítica musical como *experts*. Mesmo os dois franceses entrevistados têm realizado um trabalho relevante no Brasil pela ministração de cursos, masterclasses, divulgação de CDs e métodos traduzidos para o português. Por meio de seus trabalhos, têm influenciado toda uma geração de flautistas brasileiros. O mesmo diz-se dos outros dois professores entrevistados, que ao concluírem seus estudos na Holanda e desenvolverem uma carreira internacional brilhante, no momento vivem no Brasil, e tem de igual forma se dedicado à docência e à performance. A escolha destes quatro *experts* foi realizada levando em conta estes critérios. São eles: Pierre Hamon, Laurence Pottier, César Villavicencio e Ricardo Kanji. Sabe-se que existem outros *experts*, mas o tempo de realização da pesquisa não permitiu que houvesse uma amostra maior.

Quanto à estrutura das entrevistas com os *experts*, optou-se por realizar a semiestruturada, uma vez que a pesquisadora possuía um roteiro de perguntas, mas conforme a conversa se desenrolava, quando conveniente, a ordem foi mudada ou foram feitas outras indagações além das previstas.

#### 4.3 ESTUDO PILOTO

De acordo com Babbie (2003), o estudo piloto é importante porque permite verificar erros que passariam despercebidos antes da pesquisa. De acordo com este autor, “estudos piloto se referem a exames em miniatura de todo o desenho da pesquisa” (BABBIE, 2003, p. 303).

Em relação à amostra utilizada para fazer o estudo, este autor diz que: “se a pesquisa tiver como alvo uma população em particular, quaisquer membros desta população ou pessoas semelhantes a ela podem servir como sujeitos para o pré-teste”. (...) “O objetivo do pré-teste é melhorar o instrumento da pesquisa e não fornecer descrições da população” (BABBIE, 2003, p. 305).

Foi realizado um estudo piloto para testar os dois questionários utilizados no presente trabalho durante os meses de julho e agosto de 2010. O questionário referente aos bacharéis e bacharelandos foi respondido por cinco alunos de flauta doce do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná e o questionário dos



professores dos cursos de bacharelado foi respondido por cinco professores de flauta doce. Dois são docentes em um curso de flauta doce de nível médio ou técnico oferecido pela Escola de Música Villa-Lobos<sup>15</sup> em Joinville/SC e outros três atuam como professores de flauta doce no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. A partir do estudo piloto chegou-se à versão final dos dois questionários utilizados nesta pesquisa. Para uma melhor visualização, será apresentado agora um cronograma da coleta de dados.

#### 4.4 CRONOGRAMA

Data	Atividade realizada
Estudo piloto	Julho - Agosto de 2010
Entrevista com o flautista Pierre Hamon	16 de agosto de 2010
Entrevista com a flautista Laurence Pottier	11 de outubro de 2010
Entrevista com o flautista César Villavicencio	16 de novembro de 2010
Entrevista com o flautista Ricardo Kanji	16 de novembro de 2010
Questionário – Bacharéis e Bacharelados em Flauta Doce	Setembro - Novembro de 2010
Questionário – Professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce	Outubro – Dezembro de 2010

A análise de dados será apresentada a seguir. Ela foi organizada em dois capítulos, sendo o primeiro com os dados dos questionários e o segundo com as informações extraídas das entrevistas.

<sup>15</sup> A Escola de Música Villa Lobos é filiada a Casa da Cultura Fausto Rocha Jr da Fundação Cultural de Joinville.

## 5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Conforme descrito na metodologia, a aplicação dos questionários foi feita com dois grupos participantes: o primeiro deles constituído por bacharelados e bacharéis em flauta doce e o segundo grupo formado pelos professores dos cursos de Bacharelado neste instrumento no Brasil. Este capítulo que trata da análise de dados, encontra-se dividido em duas partes: análise dos questionários de bacharelados e bacharéis e análise dos questionários respondidos pelos professores. Ao final do capítulo será apresentada uma análise comparativa dos resultados obtidos em cada grupo.

### 5.1 QUESTIONÁRIOS DOS BACHARELANDOS E BACHARÉIS

A análise dos questionários respondidos pelos bacharelados e bacharéis será dividida em três seções: características do grupo participante, características dos cursos de bacharelado e aspectos da musicalidade: conceito, características e sua possibilidade de desenvolvimento. É importante esclarecer que apesar das características do grupo participante e características dos cursos de bacharelado não serem perguntas diretamente relacionadas à musicalidade, aparecem descritas aqui, pois ao conhecer mais sobre o grupo e sobre os cursos que fizeram, compreendem-se detalhes sobre o ambiente de sua formação musical, o que influi, ainda que indiretamente, no conceito de musicalidade criado por eles. Para cada participante foi atribuído uma letra e um número aleatoriamente, nada tendo a ver com seu nome ou identificação, apenas para fins desta pesquisa.

#### 5.1.1 Características do grupo participante

Participaram da pesquisa 7 bacharéis e 3 bacharelados, com idades entre 20 e 41 anos, sendo 2 homens e 8 mulheres. Vale lembrar que o número de bacharéis em flauta doce no Brasil é pequeno se comparado a outros instrumentos. Os bacharéis e bacharelados escolhidos para a pesquisa são pessoas preocupadas com a flauta doce enquanto área de conhecimento, participam de festivais e fóruns sobre o instrumento e atuam tanto no ensino como na performance.

Esses profissionais se formaram no curso de graduação entre os anos de 2004 e 2009. Ao serem perguntados sobre a possibilidade de utilizar a flauta doce como única fonte de remuneração todos os bacharéis (70% - 7 pessoas) responderam que sim, enquanto os três bacharelados (30%) responderam que não é possível. Os bacharelados, autores das respostas negativas, justificaram suas respostas da seguinte forma:

A1: São necessários outros instrumentos.

B2: É difícil conseguir aulas de flauta doce suficientes para se manter. É mais fácil quando se leciona mais matérias ou instrumentos.

C3: Só se for fora do Brasil.

Talvez os estudantes A1 e C3 tenham respondido negativamente por considerarem suas dificuldades particulares em relação mercado de trabalho. A resposta de B2 é de alguém que já trabalha como professora em uma cidade menor, porém sem tantas possibilidades para este instrumento.

Todos os bacharéis responderam afirmativamente essa questão, mas esclareceram que ninguém vive só de tocar flauta, ou como solista, é preciso que se atue em outras áreas com o instrumento, conforme é descrito a seguir:

E5: O mercado é amplo e necessita de bons profissionais.

F6: É necessário transitar entre ensino, música de câmara e pesquisa.

J10: O mercado de trabalho para o flautista doce, na minha opinião, concentra-se no ensino musical.

Quando perguntados sobre sua atuação no mercado de trabalho, podendo indicar mais de uma alternativa, as respostas foram:

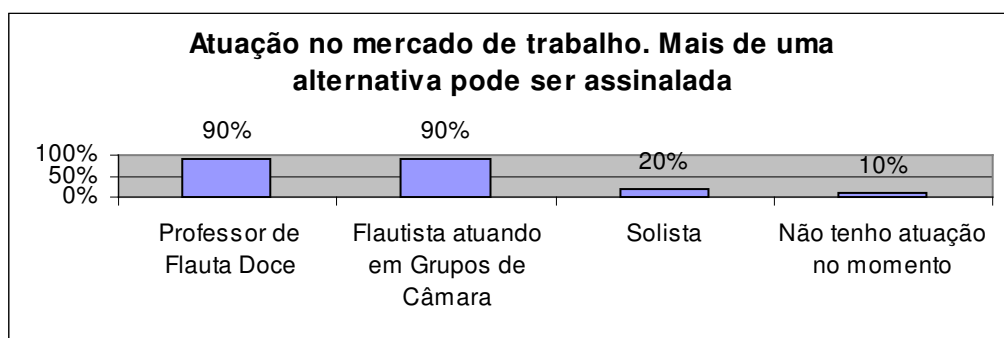


FIGURA 01- ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A resposta “não tenho atuação no momento” foi dada por um bacharelado, que provavelmente tem-se dedicado apenas ao estudo de flauta doce.

Um dos bacharéis pediu que fosse incluída mais uma categoria: a de pesquisador:

F6: Permita-me adicionar a alternativa pesquisadora. Minha pesquisa de mestrado foi e é financiada pela FAPESP.

As respostas à pergunta: Em qual atividade você emprega a maior parte de seu tempo? Só uma alternativa pode ser assinalada, obteve as seguintes respostas:

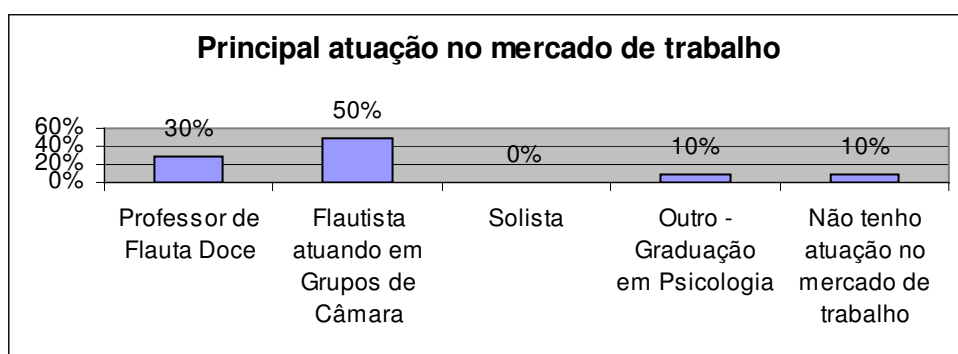


FIGURA 02 – PRINCIPAL ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

O questionário que obteve a resposta “não tenho atuação no mercado de trabalho” era de um bacharelado, provavelmente o mesmo que não respondeu à questão anterior por não ter ainda atuação no mercado de trabalho. A resposta Outro (10%) foi de um bacharelado que diz estar cursando além do bacharelado, um curso de graduação em Psicologia.

Sobre a idade em que os participantes começaram a estudar flauta doce tem-se o seguinte resultado:

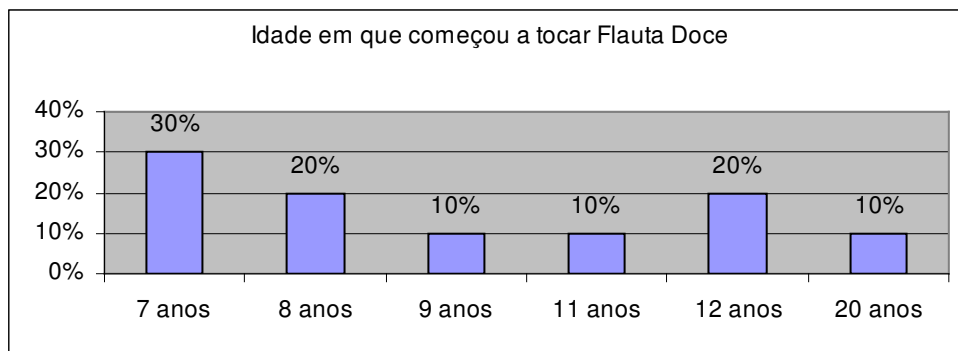


FIGURA 03 – IDADE EM QUE COMEÇOU A TOCAR FLAUTA DOCE

Todos relatam ter frequentado algum curso de música antes de ir para a faculdade, sendo que podiam responder a mais de uma categoria:

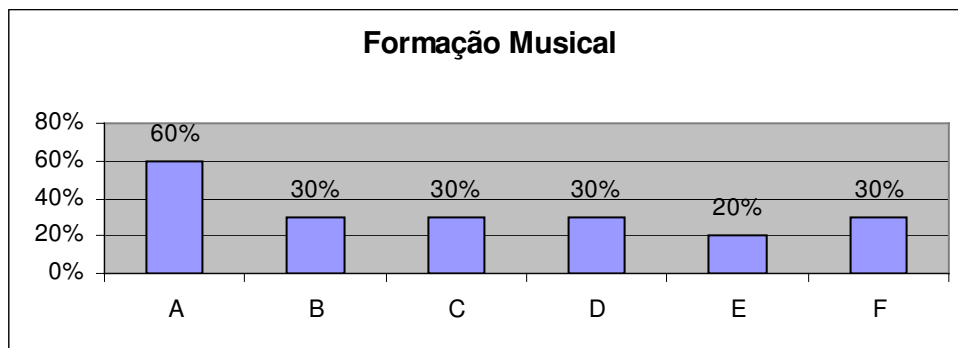


FIGURA 04 – FORMAÇÃO MUSICAL

Legenda:

A - Aulas de flauta doce em instituição de ensino especializada (Conservatório, Academia). Do total das respostas, 30% - 3 pessoas - disseram que fizeram o curso técnico em flauta doce oferecido pela instituição.

B - Aulas de teoria musical em instituição de ensino especializada (Conservatório, Academia).

C - Aulas particulares de flauta doce.

D - Aulas particulares de outro instrumento.

E - Aulas particulares de teoria musical.

F - Outras atividades.

Em relação à categoria outras atividades, os participantes deveriam responder também que atividades eram estas. As respostas podem ser visualizadas a seguir:

D4: Festivais de Música e Masterclasses.

B2: Curso Fundamental de Piano e os cursos de graduação Licenciatura em Música e Bacharelado em Piano.

F6: Festivais de Música.

Todos os bacharéis (7 pessoas) disseram que continuam investindo em sua formação depois de formados, o que equivale a 70%. As respostas dos bacharelados ficaram assim:

20% (2 pessoas) - Não sou formado.

10% (1 pessoa) - Não, a justificativa está descrita a seguir:

B2: Onde moro não há nada neste sentido (cursos), e nem sempre é possível o deslocamento para outras cidades.

Quando perguntados sobre como continuam investindo na sua formação eles responderam: (mais de uma alternativa podia ser assinalada):

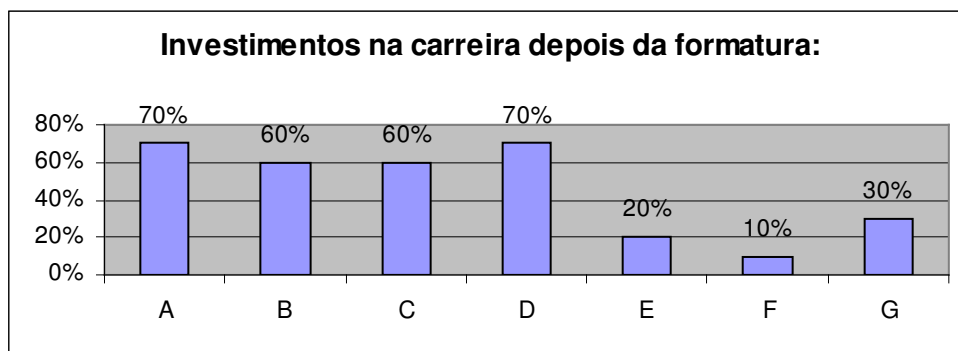


FIGURA 05 – INVESTIMENTOS NA CARREIRA DEPOIS DA FORMATURA

Legenda:

- A - Cursos
- B - Seminários
- C - Eventos
- D - Festivais
- E - Mestrado
- F - Mestrado e Doutorado
- G - Não sou formado

É importante tomar cuidado quanto a generalizações dos dados aqui apresentados, pois deve-se considerar que os profissionais que responderam aos questionários são bastante ativos nesse sentido, participando constantemente de cursos e festivais relativos à flauta doce.

O tempo de emprego no estudo de flauta doce durante a faculdade variou entre 08 a 35 horas semanais para os bacharéis. Os bacharelados disseram que estavam empregando de 10 a 28 horas semanais no estudo de flauta doce. Já os bacharéis relataram que, depois da formatura, houve uma redução no número de horas de estudo, variando entre 7 a 15 horas semanais. Dois bacharéis responderam o seguinte:

F6: Depois da graduação diminuiu um pouco devido a uma tendinite que tive em 2006, e no momento da escrita do mestrado as horas de estudo foram reduzidas quase a zero, com exceção de quando tinha que tocar em um concerto.

I9: Por motivo de trabalho, atualmente não estou tendo horário de estudo.

### 5.1.2 Sobre os cursos de Bacharelado em Flauta Doce

Nesta parte do trabalho serão analisadas questões referentes à formação dos participantes, considerando os cursos de bacharelado em flauta doce que estes frequentaram. Apesar de não estar ligada diretamente à musicalidade, esta questão permite compreender como se deu a formação docente destes profissionais, que acaba influenciando ainda que indiretamente suas concepções a respeito da musicalidade.

Quando perguntados sobre como avaliavam seus cursos de graduação 80% do grupo participante (8 pessoas), avaliaram seu curso de forma positiva, um respondeu negativamente (10%) e obteve-se uma resposta não sei (10%).

A resposta “não sei” e duas afirmações positivas ao curso foram obtidas dos questionários respondidos pelos bacharelados. Em relação aos bacharéis, houve seis respostas afirmativas e uma negativa.

A resposta negativa foi justificada da seguinte forma:

G7: Foi importante para descobrir que eu poderia ter feito bacharelado em outra área da música e estudado flauta doce com um professor particular.

Em relação às respostas positivas, os bacharéis e bacharelados destacaram como pontos fortes do curso: professores de flauta doce que além de conduzirem os estudos, os prepararam para a vida profissional, o fato de terem conhecido e convivido com outros colegas músicos e práticas de música de câmara. Alguns participantes da pesquisa relataram que “foi um período de dedicação exclusiva ao instrumento, ao desenvolvimento da técnica e estudo do repertório”.

A partir das respostas dos bacharéis e bacharelados, é possível verificar que o curso de Bacharelado em Flauta Doce foi um tempo de aprendizagens significativas, que foram vivenciadas tanto nas aulas de flauta doce com seus professores, quanto com seus colegas e também em seu próprio estudo em casa. Tocar em grupo também foi uma das atividades muito apreciadas, e que está de acordo com Swanwick (1994, p. 13), pois segundo esse autor, “o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento.”

De igual forma, esse autor esclarece a importância da aprendizagem significativa: “mas uma atividade significativa gera seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o assim, independente do professor. Afinal de contas, não há outra maneira” (SWANWICK, 1994, p. 13). É possível verificar a importância desse tipo de aprendizagem, e podem-se ver suas consequências na prática, uma vez que todos os participantes da pesquisa relatam sua motivação em continuar investindo na flauta doce, e vendo sua atuação no mercado de trabalho, lutando por espaços e pela valorização deste instrumento, observa-se também a sua independência. Independência esta, citada acima por Swanwick.

Porém, apesar de avaliarem positivamente seus cursos, apareceram algumas críticas que se encontram relatadas a seguir:

D4: A exigência no bacharelado foi muito pequena, mas ele foi um curso importante na minha formação.

E5: O que poderia ter sido diferente? A grade teórica do curso, um curso de literatura, um curso de produção cultural teria sido muito bem aproveitado, pois são necessidades da vida profissional que não tive na faculdade.

F6: Acho que embora o professor do curso seja uma pessoa ótima e profissional competente, deveria ter havido mais cobrança em relação aos alunos, no intuito de incentivar concertos e eventos sobre a flauta, a começar por instituir a obrigatoriedade do recital de formatura.

I9: O curso de bacharelado conseguiu abranger muitas coisas em relação à técnica da flauta doce, mas deixou a desejar em relação à interpretação, que eu acho muito importante.

J10: Senti muita falta de fazer música de câmara com cravo e outros instrumentos barrocos.

Novamente é importante ressaltar que as informações aqui relatadas não se referem à totalidade dos cursos existentes no Brasil, mas é importante conhecê-las, uma vez que podem ser úteis para reflexões sobre o assunto. Destaca-se ainda a relevância do diálogo entre professor e aluno, no sentido de que a partir disso se busque que o aluno tenha vivências musicais significativas, bem como que os cursos possam melhorar cada vez mais.

Em relação ao repertório trabalhando durante o curso, 50% do grupo participante (5 pessoas) responderam ter ênfase no período barroco, 10% (1 pessoa) relatou que havia ênfase em música antiga no geral e 40% (4 pessoas) responderam que era um repertório amplo, abrangendo música de diversos períodos.



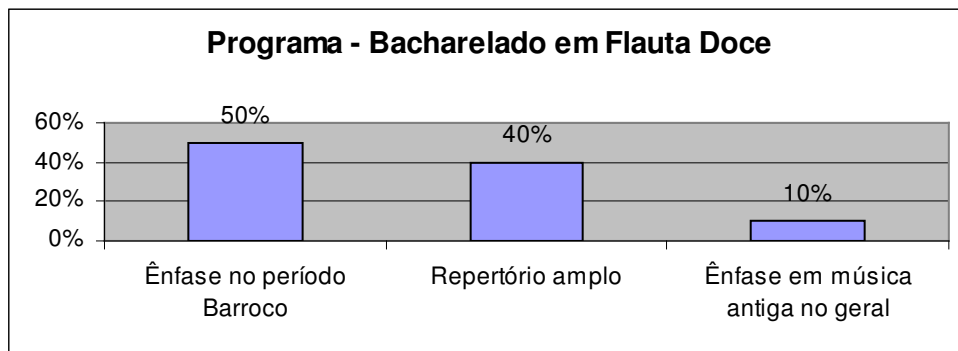


FIGURA 06 – PROGRAMA – BACHARELADO EM FLAUTA DOCE

Apesar da flauta doce ainda ser vista por diversos profissionais como um instrumento exclusivo da música antiga, é possível verificar, a partir do resultado da pesquisa realizada por Barros (2010, p. 60), que essa realidade vem se modificando. Essa autora entrevistou flautistas, professores, compositores e construtores de flauta doce brasileiros, indagando, entre outras questões, sobre qual o “lugar que a flauta doce ocupa no Brasil atualmente”. Além da sua importância como instrumento pedagógico, o resultado das entrevistas permitiu que se constatasse que:

(...) a flauta doce é considerada como um instrumento em progressão que, pouco a pouco, conquista um maior espaço e caminha em direção a um reconhecimento igual ao dos demais instrumentos, uma vez que ela serve muito bem à interpretação da música antiga, da música contemporânea, das músicas populares, da música de câmara, e às vezes, até mesmo à música orquestral. (BARROS, 2010, p. 61).

Observando a porcentagem obtida com a pergunta à respeito do repertório, é possível verificar a tendência acima apontada por Barros (2010) já se refletindo na atuação dos professores ao proporcionar o contato dos alunos com um repertório amplo de flauta doce. Vê-se que a tendência de ênfase em música antiga continua, mas já aparecem outras formas de atuação.

Sobre a participação dos respondentes, enquanto alunos, na escolha do repertório 60% (6 pessoas) responderam que sempre puderam participar e opinar, 40% (4 pessoas) disseram que algumas vezes tiveram essa abertura por parte dos professores. Alguns participantes criticaram o fato de o programa ser completamente livre, não contemplando algumas peças que deveriam ter estudado durante o período de formação. Verifica-se aqui a importância de que haja um equilíbrio na autonomia do aluno ao escolher o repertório. É importante que seja respeitado o discurso musical do aluno conforme é descrito por Swanwick (2003) no segundo princípio de educação musical, que já foi citado

anteriormente neste trabalho. Porém, também há certos repertórios que o aluno deve trabalhar e conhecer porque são importantes para sua formação enquanto flautista, cabendo ao professor então, conduzir todo o processo.

Considerando a preparação para atuarem como professores, 50% dos participantes (5 pessoas) relataram que foram orientados nesse sentido, enquanto 50% (5 pessoas) dizem não ter tido nenhuma preparação.

A seguir, alguns relatos sobre esse assunto. Interessante notar que dois participantes relatam a complementação de sua formação no curso Licenciatura em Música:

B2: Fiz o curso de Licenciatura em Música.

C3: Fiz algumas cadeiras na licenciatura.

D4: Não tive orientação nesse sentido, mas a observação de professores e o próprio conhecimento do instrumento fazem com que se aprenda algo sobre como ensinar o instrumento.

E5: Disciplina Didática do ensino do instrumento e estágio com crianças do curso de formação musical.

H8: 2 matérias: técnica de ensino e estágio supervisionado.

I9: Disciplina didática do instrumento.

Aqui se vê que apesar de grande parte dos bacharéis atuarem como professores de flauta doce, quando formados e alguns já atuando antes de se formar, não existe em alguns cursos uma preparação nesse sentido. Constatando essa realidade, mesmo que não seja o objetivo principal do curso, seria importante rever essa questão. Conforme já citado anteriormente, Paoliello (2007) constata que no século XX, no Brasil, a flauta doce caminha em duas vertentes: como instrumento de iniciação musical e como instrumento artístico. Essa autora aponta que essas funções, embora complementares, aparecem por vezes desconectadas. Cursos de Bacharelado que proporcionassem aos alunos também a preparação para atuar no campo pedagógico poderiam formar o profissional ideal para atuar neste contexto, uma vez que estes teriam tanto um bom desenvolvimento no instrumento quanto uma boa base para atuar no ensino, fazendo com que se desenvolvessem trabalhos de cada vez mais qualidade também na esfera educacional. Uma abordagem assim poderia fazer com que as funções artística e pedagógica estivessem novamente conectadas. Sabe-se que muitos cursos de bacharelado têm essa visão e os professores têm realizado um ótimo trabalho nesse sentido. Outros cursos que ainda não possuem uma preparação nesse sentido deveriam repensar esta questão.

### 5.1.3 Musicalidade:

#### *Conceito de Musicalidade*

Para uma melhor compreensão dos dados, as respostas foram divididas em categorias, de acordo com o que foi apontado pelo grupo. Assim, em relação ao conceito de musicalidade, foram criadas as seguintes categorias: *expressão no discurso musical*, que obteve a maior parte das respostas (60% - 6 pessoas); *musicalidade relacionada à emoção* (20% - 2 pessoas); *habilidades musicais* (20% - 2 pessoas). O gráfico a seguir permite uma melhor visualização dos dados:

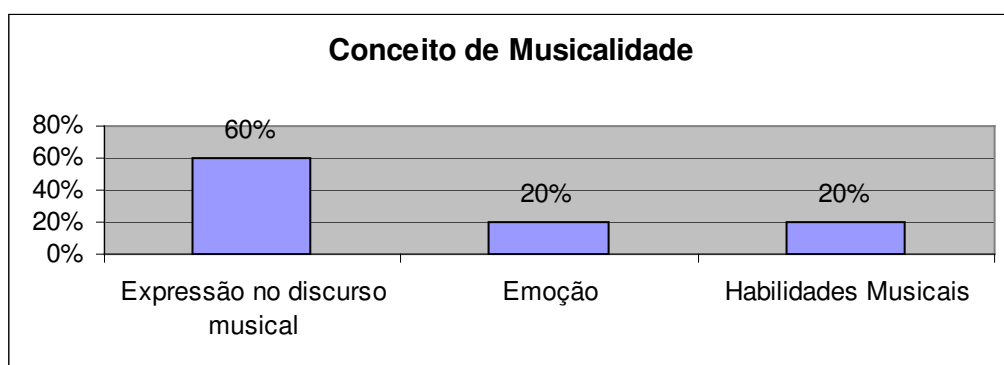


FIGURA 07 – CONCEITO DE MUSICALIDADE

A seguir, estão descritos os conceitos informados pelos participantes:

#### Expressão no discurso Musical:

A1: Para mim, a musicalidade é muito própria, pessoal. É como o gingado para o dançarino: cada um tem o seu. São nuances próprias do músico, algo como a expressão da sua alma através da música.

C3: Musicalidade é a capacidade de interpretar uma música ou uma nota só com intenção de dar sentido a ela. Porém, não basta ter musicalidade, é preciso 'trabalhar' ela paralelamente à técnica.

D4: Musicalidade para mim é a forma de expressar através de sons musicais uma concepção pessoal sobre a música que se está tocando. Ela, na minha opinião, está mais ligada à interpretação do que a própria criação (no caso de instrumentistas).

E5: Penso que no caso da performance, é o caráter, a qualidade do ato de ser músico, do ato de tocar, interpretar algo, um texto, um texto musical.

I9: Formas de interpretação.

J10: Quando eu digo que uma pessoa é muito musical, estou referindo-me ao aspecto do discurso. Não se trata da técnica ou virtuosismo, apesar desses fatores melhorarem a performance. A musicalidade está relacionada, para mim, com o discurso musical. Tive contato com essas questões há pouco tempo atrás quando ouvi pela primeira vez sobre retórica. É maravilhoso você poder ouvir que o intérprete valorizou aquela nota estranha do acorde, que o intérprete soube tirar o som apropriado para aquele movimento mais doce e suave ou aquele movimento mais áspero e agressivo.

### Musicalidade relacionada à Emoção

B2: É um dom inato, que se pode manifestar de diferentes formas em cada pessoa. É a capacidade de aliar sentimentos e emoções à interpretação musical.

F6: Musicalidade é a arte de causar deleite no ouvinte.

### Habilidades Musicais

G7: Musicalidade é a capacidade de fazer música, independente do nível de estudo do músico.

H8: Acredito que a musicalidade, num primeiro momento, seja uma habilidade, uma facilidade para a compreensão musical. No entanto, acho que ela possa ser desenvolvida, não sendo, portanto, um fenômeno estático.

É interessante notar que em apenas numa das respostas dos participantes aparece a questão do inato, como se isso se referisse a dom, talento musical. Porém, será constatado mais adiante que essa mesma pessoa dirá que a musicalidade é desenvolvida.

A maior parte das respostas considerou a musicalidade em relação a aspectos do discurso musical. A questão do discurso aparece em Swanwick (2003, p.18) conforme já apresentado anteriormente neste trabalho. Discurso para este autor significa: “argumento, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica.” Além disso, “é um termo genérico, útil para toda troca significativa” (SWANWICK, id). Assim, é possível perceber que as respostas estão de acordo com este conceito de discurso, pois consideram as relações entre intérprete e obra e intérprete e público. Uma destas respostas aliou a questão do discurso à retórica musical, conhecimento este, importante para o estudo da música antiga. As outras respostas nessa categoria aliaram o discurso musical a questões interpretativas. Esse resultado pode ter sido alcançado também pelo fato de todas as pessoas serem flautistas, tendo automaticamente aliado o conceito da musicalidade às suas próprias práticas como profissionais. A resposta de C3 alia a expressão no discurso

com o sentido/significado musical. Isto está de acordo com Swanwick (2003) e sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Conforme já apontado na revisão de literatura, essa teoria tenta mapear o desenvolvimento musical dos alunos e é resultado de uma extensa pesquisa considerando a composição. O significado musical aparece na segunda camada, denominada expressão. Swanwick (2003, p. 62) esclarece sobre o caráter expressivo:

Essa camada do significado musical, que chamo de expressão, não pode ser vivenciada se nos situamos somente e sempre nos intervalos ou valores rítmicos. Esses materiais sonoros devem ser presumidos dentro de um novo enfoque. (...) É importante observar que a expressão musical não é colada depois, como uma reflexão posterior. O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmica e na articulação – como o movimento de um som até outro som está organizado. Tampouco a expressão musical deve ser confundida com 'autoexpressão'. A expressão musical inerente não está em nosso senso sobre nós mesmos, mas na percepção do caráter da música.

Assim, é possível perceber que o que C3 explica em relação ao sentido musical está de acordo com o que Swanwick (2003) descreve como sendo a segunda camada do espiral. Analisando os depoimentos de D4 e J10, vê-se que a questão da expressividade também está de acordo com esse autor, apesar desses dois participantes terem dado ênfase maior ao discurso musical.

Duas respostas consideraram a musicalidade em relação à emoção. A importância da emoção na performance é constatada por Levitin (2010, p. 235), quando diz que “o que a maioria de nós busca na música é uma experiência emocional”. Compartilhando do mesmo ponto de vista, Sloboda (2008, p. 3) afirma:

A razão pela qual muitos de nós nos envolvemos em atividades musicais, de composição, execução ou escuta, é que a música consegue despertar emoções profundas e significativas. Estas emoções podem variar desde o 'simples' deleite estético diante de uma construção sonora e desde emoções como a alegria ou tristeza que a música às vezes evoca ou alcança, até um simples alívio da monotonia, tédio ou depressão que pode ser proporcionado pelas experiências musicais cotidianas.

A partir do que é apresentado por esses autores, vê-se então a importância da questão emocional da música, que no depoimento dos participantes, aparece relacionada à musicalidade.

Outra categoria, considerando o conceito de musicalidade, é a das habilidades musicais. Este conceito está de acordo com Sloboda (2008, p. 6) que afirma: “considerando

que tais atividades (musicais) são aprendidas, elas podem ser compreendidas como comportamentos baseados em habilidades”. A categoria “habilidades musicais” também aparece na pesquisa realizada por Addressi, Araújo, Valls e Gluschakof (2010). Porém, é importante observar que enquanto esta pesquisa teve uma maioria de respostas considerando musicalidade em relação a habilidades musicais, aqui a musicalidade aparece na maior parte das vezes ligada ao discurso musical.

### *Presença da musicalidade na performance*

Para 90% dos bacharéis e bacharelados (9 pessoas), é possível perceber a presença da musicalidade na performance. 10% (1 pessoa) responderam que não sabem se a musicalidade pode ser notada na performance.

A justificativa à resposta “não sei”, está descrita a seguir:

H8: Não sei responder a essa pergunta, pois tenho dúvidas se uma performance extremamente bem orientada não leva a um resultado semelhante ao de uma pessoa naturalmente musical.

Quando perguntados como a mesma pode ser percebida, as respostas foram:

A1: A musicalidade é percebida por todo o conjunto: como a pessoa se movimenta na performance, sua postura, sua expressão facial, como as notas da música são tratadas, como as frases são tratadas (com que cuidado e a que ela se direciona), como as peças são tratadas... Principalmente a particularidade do tocar, o sopro.

B2: É percebida através de pequenas modificações rítmicas, de intensidade, de acentuações métricas e deslocadas, combinadas entre si, conforme o fraseado e o sentido musical.

C3: Acredito que a musicalidade nada mais é do que uma grande compreensão do fraseado musical, da intenção da frase e, principalmente a capacidade de conseguir botar em prática isso e respirações, rubatos...

D4: Como ela é pessoal, podem ser ideias até contrárias às minhas concepções sobre uma obra, mas ela pode ser percebida na performance. Ela pode ser percebida através de intenções que o intérprete passa ao tocar a obra musical. Quando o intérprete lê a música e toca as notas com diferenciação na dinâmica, articulação, mudança timbrística, é possível perceber alguma intenção em interpretar aquilo que está tocando, e aí se percebe a musicalidade.

E5: Pode ser percebida pelo ato de tocar, interpretar o texto musical.

F6: Sim, acredito que existem dois tipos de musicalidade: aquela intuitiva, inerente à pessoa, e que pode ser percebida subjetivamente por outros indivíduos que pertencem a uma mesma comunidade e/ou sociedade e por vezes até de culturas diferentes. Já a musicalidade codificada, pode ser aprendida e estudada sistematicamente, pois constitui na apreensão e uso

pleno de uma 'linguagem' determinada pré-estabelecida, compreendida por indivíduos que também possuem o mesmo 'vocabulário' comum, causando neles um deleite racionalizado. É possível transitar de um para o outro e os dois tipos de musicalidade podem complementar-se.

G7: Sim, mas a percepção é subjetiva.

I9: Sim, através da interpretação.

J10: Sim! Mas para mim, como já havia comentado antes, a musicalidade não é algo divino. É algo que se cultiva com muito trabalho, esforço e dedicação.

Como é possível perceber através destes dados, 7 respostas baseiam-se na percepção do discurso, do fraseado, da forma como o intérprete trata o discurso musical. As características da musicalidade podem ser descritas considerando-se a flauta doce: sua sonoridade; em relação ao intérprete: como a pessoa se movimenta na performance, sua postura, sua expressão facial, suas intenções ao executar a obra musical; e aspectos da performance: fraseado, *rubatos*, diferenças de dinâmica, articulação e mudanças timbrísticas. Assim, a partir do que foi apresentado, vê-se que as características da musicalidade apontadas pelos participantes estão de acordo com os critérios utilizados por Cuervo (2009 a, p. 16) para observar o desenvolvimento da musicalidade, que são: "sonoridade, fraseado, fluência musical e interação".

### *Níveis de musicalidade*

Quando perguntados sobre a possibilidade de existirem diferentes níveis de musicalidade, 90% dos entrevistados (9 pessoas) responderam que sim, enquanto 10% (1 pessoa) diz que não.

A resposta não recebeu a seguinte justificativa:

J10: Na minha opinião, é muito vago pensar em níveis de musicalidade! É uma bobagem tentar catalogar e classificar um aluno como musical ou não musical!

Porém, a mesma pessoa reconhece que "é claro que existem pessoas com mais facilidade e outras com menos".

A seguir as características da musicalidade que são observadas nos alunos:

A1: Creio que sim, mas apenas porque há diferentes níveis de domínio do instrumento, o que vai viabilizar mais ou menos a expressão interior de cada um. Acho que características observadas podem ser fraseados pouco claros

(a mensagem da música como um todo não ser clara), articulação mais crua, um sopro, um som mais cru. Isso no caso de um nível baixo de musicalidade.

B2: Acho que todos nascem com esse dom, porém alguns conseguem manifestá-lo mais fácil e naturalmente que outros. Percebo que alguns alunos não necessitam de muito esforço para alcançar os mesmos resultados que outros que levam mais tempo e sacrifício. Têm também alunos que têm muita facilidade e não estudam tanto, então não conseguem desenvolver seu dom. Para alguns, o som sai naturalmente doce e aveludado e para outros leva anos para conseguir isto.

C3: Acredito que possa ser identificada sim, mas por não ter prática em dar aula não sei se é possível observar.

D4: Sim, é possível. No geral, os alunos com mais musicalidade se envolvem com aquilo que estão tocando e tentam de alguma forma expressar a maneira como eles entendem a partitura. Já possuem uma bagagem musical maior, seja de audição consciente (geralmente de vários estilos musicais diferentes) ou mesmo de prática musical.

E5: Penso ser a criatividade. Qual é o resultado do processo, e o resultado final de uma atividade proposta. No caso de uma música a ser interpretada qual a qualidade.

F6: Sim, os chamados alunos talentosos que, obviamente possuem o primeiro tipo de musicalidade (a intuitiva). Tendem a compreender a linguagem com maior facilidade e possuem a capacidade abstrata de comover o ouvinte mais facilmente que outros, nem sempre compreendendo o que faz.

G7: Acredito que sim, mas é muito relativo, dependendo de aluno para aluno. Eu também acredito que a musicalidade não pode ser fator determinante para selecionar alunos, entre melhores ou piores.

H8: Sim. Os alunos se dividem entre os que têm facilidade ou dificuldade. Mas acredito que o que faça a diferença seja o tempo de estudo e o próprio esforço.

I9: Sim, através de habilidades técnicas, interpretação, postura e o entendimento da peça.

A partir do que foi exposto acima, é possível verificar que houve apenas duas menções à palavra “talento” ou “dom”, como explicação para os diferentes níveis de musicalidade apontados pelos participantes. Ainda assim, em relação à palavra dom, o bacharelado explica que acredita que todos possuem esse dom (a musicalidade), mas observa que há diferenças na forma como as pessoas o desenvolvem. Em relação à palavra talento, um dos participantes relata que na sua opinião existem dois tipos de musicalidade, mas esse mesmo participante no item anterior disse que o primeiro é intuitivo, mas o segundo é desenvolvido. Assim, até mesmo essas respostas não consideram os termos utilizados de forma radical, e deixam clara a importância da educação musical. Outra resposta aponta que os diferentes níveis de musicalidade não podem ser critérios para selecionar alunos entre melhores ou piores. Aparecem ainda como explicações para os diferentes níveis de musicalidade as diferenças existentes de



tempo de estudo, esforço por parte dos alunos e diferentes níveis de domínio do instrumento, o que vai viabilizar mais ou menos a expressão interior de cada um. Aqui, aparece novamente como a questão da técnica é aliada à expressão, mostrando que não são contrárias uma a outra, mas se complementam. A questão das habilidades necessárias à performance também aparecem, segundo Galvão (2007, p. 169) conforme anteriormente citado na página 30 deste trabalho:

Tocar um instrumento musical é uma das mais complexas atividades humanas pelo tipo de demanda que faz ao sistema de conhecimento como um todo. Envolve uma interdependência de aspectos cognitivos, kinaestéticos e emocionais realizados por meio de uma coordenação entre os sistemas auditivos e visuais, que se articulam com o controle motor fino.

Além disso, esse autor ainda afirma que todas essas habilidades “interagem com características específicas de um aprendiz que, incluem personalidade e estilo cognitivo, equilíbrio emocional, traço de ansiedade, entre outros” (GALVÃO, id).

Assim, considerando a performance como uma atividade complexa, em que são necessárias diversas habilidades, e observando que inclusive a personalidade do aluno influi nesse processo, é possível entender o porquê da existência de diferentes níveis de musicalidade, que são apontados por quase todos os entrevistados (90% - 9 pessoas).

Os fatores que definem os diferentes níveis de musicalidade observadas na performance são criatividade, envolvimento do intérprete com a obra, sonoridade, articulação e fraseados.

#### *Desenvolvimento da musicalidade:*

Ao serem perguntados se é possível desenvolver a musicalidade, 90% (9 pessoas) responderam que sim e 10% (1 pessoa) respondeu que não.

A seguir os bacharéis e bacharelados explicam como a musicalidade pode ser desenvolvida:

A1: Sim, com certeza. O domínio técnico e a intimidade com o instrumento é o principal meio. É como um poeta, que quanto mais conhecimento tem da língua (seu instrumento), com mais clareza, sutileza e sensibilidade ele consegue se expressar e consequentemente alcançar o leitor (no caso da música, o ouvinte). Mas na minha opinião, há outra coisa que é igualmente importante: o indivíduo e a confiança em si, seu amadurecimento, seu amor próprio. A pessoa segura de si conseguirá uma expressão autêntica, pessoal e forte. Fora isso, acho que a musicalidade se desenvolve muito à medida que a sensibilidade da pessoa cresce. Afinal todo artista precisa de sensibilidade. É quase um contato com algo superior. (...) Claro que com

isso estou considerando a condição ideal de musicalidade. A habilidade em um ou mais desses fatores não anula a musicalidade de cada um, pois como eu disse antes, esse conceito é de ordem pessoal. Alguém com pouco domínio técnico, por exemplo, vai continuar sendo único no mundo, conseqüentemente seu som também. Sua musicalidade apenas será, talvez, pouco desenvolvida.

B2: Sim. A criança pode ter sua musicalidade despertada ainda dentro do útero. Se a mãe e a família desenvolverem o hábito de ouvir boa música, de qualidade, e depois da criança nascer, continuarem colocando este tipo de música para ela ouvir, com certeza ela terá sua musicalidade bem mais desenvolvida se comparado à outra, que não tiver tido as mesmas experiências.

C3: Acredito que a musicalidade deve ser desenvolvida desde bebê, através de audições e quando criança, tocar em conjunto pode ajudar muito. Mesmo assim a pessoa pode ter uma propensão maior ou não à musicalidade.

D4: A musicalidade sem dúvida pode ser desenvolvida. Como em qualquer coisa que se vai aprender, alguns alunos têm mais facilidade e outros menos. Mas o papel do professor na questão do desenvolvimento da musicalidade é fazer em primeiro lugar que o aluno tome consciência de que a partitura é um símbolo gráfico que não pode conter tudo o que uma música pode expressar. Cabe ao professor dirigir a leitura do aluno para que possa entender certas significações que a partitura possa apresentar (de acordo com estilos, convenções, entendimento da harmonia da peça...); desenvolver as habilidades técnicas para que o aluno possa executar as intenções que a obra musical pede; estimular o aluno a criar a sua própria leitura, de acordo com os conhecimentos musicais por ele adquiridos.

E5: Sim, com certeza. A musicalidade pode ser desenvolvida da mesma forma como aprendemos nossa língua materna. Ouvir, repetir e estimular a fluência.

F6: Pode e deve. Se um aluno possui a musicalidade inerente, deve ser direcionado para aproveitar ao máximo tal "talento" ao introduzir também a linguagem codificada em sua prática e deve-se ter desde o início, cuidado para que não perca o interesse ou pule etapas devido à grande facilidade que tem no instrumento. Alunos talentosos tendem a desistir com maior facilidade e na maioria das vezes é culpa do professor. Mas um aluno "não talentoso" pode alcançar com o tempo, níveis incríveis de musicalidade, se desde o início isto for trabalhado pelo professor de maneira metódica e sistematizada até que se incorpore tal linguagem como se fosse sua própria e inerente (e tal linguagem pode ser capaz de causar deleite inclusive em indivíduos ignorantes ao código). Em minha pesquisa de mestrado tenho observado como os professores de música do século XVI se preocupavam muito com isso. Silvestro Ganassi, em seu método de flauta doce publicado em 1535, escreve 3 capítulos sobre o tocar artificioso, isto é, sobre a expressão no instrumento. Para esses músicos, tal tocar era passível de categorização, dentro da qual se fazia conjuntamente o estudo do modelo (imitação), da sonoridade (dinâmicas) e dos ornamentos, criados para enfatizar ainda mais a natureza (afetos) das palavras contidas naquela música (lembrando que nesta época todo repertório instrumental praticado derivava de obras vocais que, obviamente continham um texto). A capacidade de ornamentação, aspecto que pode ser o expoente máximo da musicalidade de um flautista doce, é derivada da improvisação, entretanto, nesta época era ensinada através de estereótipos incorporados pelos alunos durante a imitação de modelos, sendo que o processo de aprendizagem se concluía a partir da apropriação de uma linguagem comum aprendida através de um estudo racional e sistematizado, conduzido pelo mestre. Apesar de não ser o tema da pesquisa, porém faz parte da 'ação' de tocar, e por isso envolve musicalidade, seria interessante se os professores de flauta doce pudessem refletir mais sobre o aprendizado da

ornamentação. Afinal, improvisação se ensina ou não? Percebo que em geral há uma grande lacuna e desorientação sobre o assunto, parte dela pelo descuido do estudo da musicalidade.

H8: Acredito que sim, com o auxílio de um bom método de estudo.

I9: Sim, através de conhecimentos e práticas.

J10: Claro que sim! Deve ser estimulado desde muito cedo! A conscientização sobre a musicalidade deve estar presente, antes de tudo, nos educadores, pois são eles os únicos capazes de despertar o desejo e prazer em fazer música para os alunos. Eu acredito que o trabalho musical deve contemplar tanto a parte prática (ler as notas, trabalhar e superar as questões técnicas de cada instrumento) como a parte musical. Para mim, devemos ser antes de tudo, bons ouvintes.

A partir da análise das respostas do grupo participante da pesquisa, vê-se a grande importância dada, inicialmente à família (no caso de estimular as crianças quando ainda bebês para a musicalidade) e da educação musical no geral, em todas as etapas de desenvolvimento dos alunos. O professor deve ter como objetivos de trabalho aumentar o domínio técnico e a intimidade do aluno com o instrumento, bem como sua sensibilidade e confiança em si mesmo, além das questões musicais e referentes à expressão. Outro ponto importante é que o aluno deve tomar consciência de que a partitura é um símbolo gráfico que não pode conter tudo o que uma música pode expressar. A sugestão dada em ensinar música da mesma forma como aprendemos nossa língua materna também é pertinente e encontra-se citada em Swanwick (2003, p. 69): “em qualquer evento (novamente de forma análoga à linguagem), a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Pode-se perceber que a afirmação de E5: “ouvir, repetir e estimular a fluência” está de acordo com esse autor. Considerando a fluência, Swanwick (id) afirma que “a fluência musical precede a leitura e escrita musical”. Esse autor esclarece também que:

É precisamente essa fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o jazz, a música indiana, o rock, a música dos steel-pans (do Caribe) uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. (SWANWICK, id).

Assim, Swanwick (id) afirma que há muito que se aprender com esses músicos no quesito fluência, sobre “as virtudes de tocar ‘de ouvido’, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva”. Considerando ainda a improvisação e a ornamentação, destaca-se o relato de um dos bacharéis sobre a educação musical no século XVI.. É importante ainda, destacar como apareceram nos discursos as três

atividades de envolvimento direto com a música: apreciação, execução e improvisação ou composição como atividades que podem desenvolver a musicalidade. O tocar em grupo também é apontado por um dos participantes. Isso está de acordo com Swanwick (2003, p.113) quando afirma que: “a pesquisa baseada nessa teoria da mente musical apoia a ideia de um currículo musical integrado, segundo o qual o aluno compõe, toca e responde à música como apreciador”.

## 5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE BACHARELADO EM FLAUTA DOCE

Conforme já foi esclarecido na metodologia deste trabalho, existem apenas 13 professores lecionando no curso Bacharelado em Flauta Doce. Todos os professores foram contatados a respeito da pesquisa, sendo que sete professores concordaram em participar. Para fins de pesquisa os professores foram identificados com duas letras escolhidas aleatoriamente, não significando nada em relação aos nomes dos participantes. Esta parte da análise de dados será dividida em três partes: características do grupo participante, cursos de bacharelado onde lecionam e aspectos relativos à musicalidade: conceito, características e considerações sobre seu desenvolvimento. É importante esclarecer que os tópicos características do grupo participante e aspectos dos cursos de bacharelado não estão diretamente relacionados à musicalidade, mas a influenciam indiretamente.

### 5.2.1 Características do Grupo Participante

Os sete professores entrevistados têm idades entre 29 e 70 anos, sendo quatro mulheres e três homens. Sua experiência enquanto docentes varia entre 5 e 50 anos de trabalho. Em relação à formação musical, 71,42% (cinco pessoas) possuem o curso de Licenciatura em Música e Mestrado em Música, Musicologia ou Educação, sendo que deste total 28,57% (duas pessoas) são também doutores. Do total de professores, 28,57% (duas pessoas) são bacharéis em flauta doce. Houve um professor (14,28%) que possui outra formação neste instrumento que se encontra descrita a seguir:

GN: Aulas particulares com Helle Tirler, Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e Escola de Música Sacra Benett.

O gráfico a seguir permite uma melhor visualização dos dados:

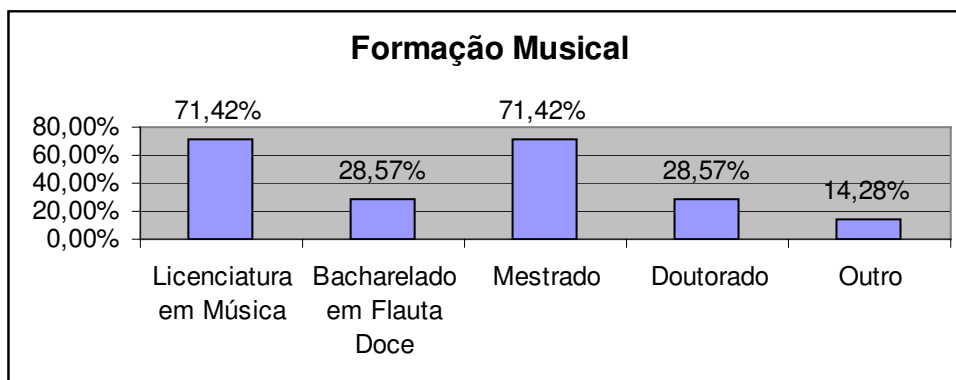


FIGURA 08 – FORMAÇÃO MUSICAL

Considerando o investimento continuado em sua formação, 85,71% (seis participantes) disseram que têm o costume de participar de festivais e cursos envolvendo a flauta doce. Todos os participantes tocam em grupos de flauta doce, sendo que 57,14% (quatro professores) também coordenam esses grupos. Novamente todos os professores disseram participar ou já terem participado por um período de grupos de música de câmara, além dos já citados grupos de flauta doce, tocando então com outros instrumentos, algumas vezes barrocos ou então com instrumentos modernos. Do total de professores, apenas 28,57% (dois professores) atuam como solistas no momento, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

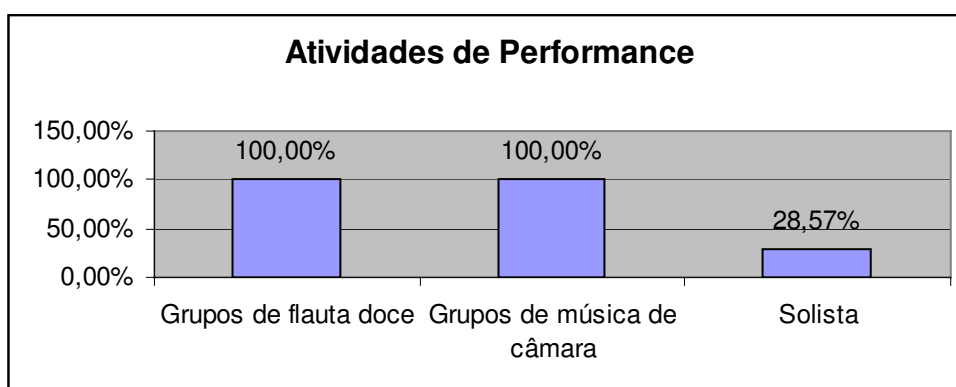


FIGURA 09 – ATIVIDADES DE PERFORMANCE

Ao serem perguntados se tinham outra atuação no mercado de trabalho além da docência, 71,42% (cinco professores) responderam que sim e 28,57% (dois professores) disseram que não. Apenas 14,28% (um professor) respondeu que tem outra atividade além da docência, mas que esta não é relacionada à música. A seguir, alguns depoimentos dos

professores sobre esse assunto. Como é possível observar, estes trabalham com outras atividades musicais.

BI: Não, atuo principalmente como docente, isso se tratando de remuneração fixa. Participo de eventos culturais, gravações, às vezes com remuneração e muitas vezes sem remuneração.

CJ: Atuo como flautista, solista junto a orquestras, em grupos de música de câmara e conjunto de flautas. Também faço parte de comissões científicas, bancas de mestrado. Dou cursos e palestras no Brasil e no exterior.

EL: Tenho 3 grupos de música de câmara. Um deles, completou 16 anos com cinco discos gravados. Os outros dois são grupos onde sou responsável pela direção musical. Um dos grupos possui 4 discos gravados e o outro está gravando seu primeiro disco agora.

FM: Tocando e dando palestras. Tenho atuado como banca examinadora de concursos também.

GN: Sou regente de coros.

Sobre a atuação como pesquisadores, 42,85% (três professores) responderam que não têm pesquisas envolvendo a flauta doce. Dos 57,14% (quatro participantes) que responderam afirmativamente, muitos têm artigos e relatos de experiência publicados e apresentados em eventos científicos, além de dissertações e teses apresentadas com temas relacionados à flauta doce. Foi mencionada também uma pesquisa ainda em andamento relacionada ao próprio curso em que o professor trabalha.

Conforme pode ser observado a partir do que foi apresentado aqui, vê-se que é uma amostra muito rica, uma vez que há professores de diversas instituições, com outras atuações além dos cursos de bacharelado em flauta doce. São docentes com diferentes experiências de trabalho, alguns mais no início da carreira, outros com mais anos de trabalho e, além disso, um dos professores é um dos pioneiros do movimento de flauta doce no Brasil.

## 5.2.2 Cursos de Bacharelado em Flauta Doce

Em relação a esta parte do trabalho, é necessário que se tome o cuidado de não fazer generalizações, uma vez que não se obteve a participação do número total de professores que trabalham com esse curso no Brasil. Vale lembrar que dois professores que responderam ao questionário são da mesma universidade. Os anos em que esse curso iniciou nas diversas instituições varia de 1957 (um único curso) a 1990. A duração média de 4 anos deste curso foi apontada por 85,71% (seis professores), sendo que

14,28% (um professor) respondeu que em sua universidade esse curso tem a duração de 5 anos.

Conforme apontado anteriormente na metodologia, esses cursos apresentam poucos alunos em relação aos outros cursos de bacharelado. Essa informação pode ser confirmada pelos relatos dos professores a seguir:

AH: Não sei informar a média. Em geral, poucos alunos se formam no Bacharelado. A maioria dos alunos do curso de música faz a opção pela Licenciatura, tendo em vista que existem muitos conservatórios estaduais de música na região e para trabalhar neles é exigido o curso de Licenciatura. Outra razão é que aqui o curso de Licenciatura é em instrumento, então o aluno cursa um instrumento principal ao longo de toda a Licenciatura.

BI: Um aluno se forma a cada três anos em média.

CJ: Um aluno por ano em média.

DK: Não há nenhum aluno se formando. Não sei informar a média.

EL: Às vezes, um só, tem anos que ninguém se forma.

FM: Esteve parado por motivo do meu afastamento. Os alunos atuais estão bem no início ainda.

GN: Varia de 0 a 10.

De acordo com os questionários, o número de alunos cursando o Bacharelado em Flauta Doce também é baixo, conforme é demonstrado a seguir:

AH: Neste ano não há alunos cursando o bacharelado em flauta doce. No entanto, existem 10 alunos de licenciatura em flauta doce.

BI: Um aluno apenas.

CJ: Dois alunos.

DK: Não existe nenhum aluno cursando o bacharelado. No momento o curso não está em funcionamento devido à falta de alunos, mas ele se encontra previsto na grade de cursos da instituição.

EL: Um aluno.

FM: Quatro alunos.

GN: Nenhum.

Em relação ao programa do curso, a maioria dos professores respondeu que é amplo e abrange diversos períodos da história do instrumento, como pode ser visto a seguir:

AH: O programa é bastante amplo e possui a vantagem de ser flexível, o que permite atender diversos tipos de perfil de alunos. No entanto é um programa que está sempre em avaliação, tanto por mim como pelos alunos

e pode sofrer alterações a qualquer momento, desde que atendidas as exigências burocráticas da instituição.

BI: Ainda está em fase de adaptação, mas acredito ser um programa consistente e bastante amplo.

CJ: Adequado a seus objetivos, ou seja, formar flautistas com sólida base técnica, prática musical, conhecimento do repertório do instrumento e apto a trabalhar com autonomia artística.

EL: O programa encontra-se em fase de reformulação. Algumas coisas academicamente falando é importante se manter, pois fazem parte da formação do flautista, outras coisas à medida que vai se adquirindo material e informação vão mudando.

FM: Bastante eclético e com representação de estilos e nível técnico.

Os resultados sobre a participação ou autonomia do aluno na escolha de repertório podem ser visualizados no gráfico a seguir:

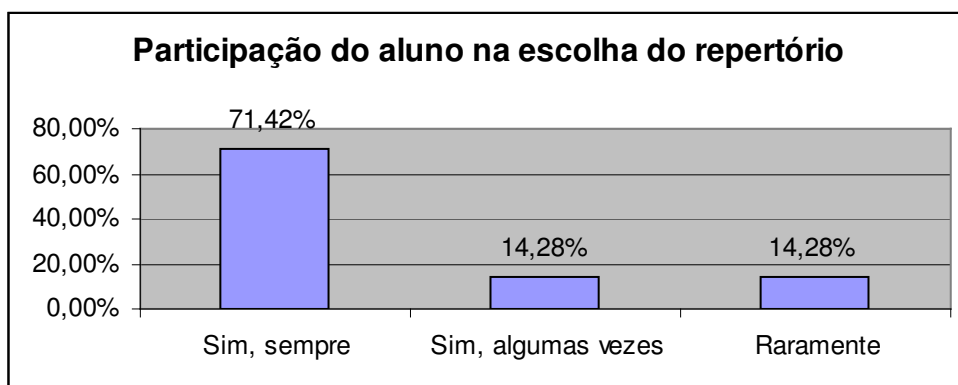


FIGURA 10 – PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLHA DE REPERTÓRIO

A partir de tudo que foi apresentado até aqui, é possível verificar, o que já havia sido apontado por Barros (2010), em relação aos anos de sua criação e número de alunos do bacharelado em flauta doce. Nesse sentido, a autora afirma a importância da existência dos cursos de bacharelado, mas chama atenção para que esses cursos, que já são em tão pouco número não acabem. Aí entra a responsabilidade dos professores em relação ao movimento de flauta doce, incentivando que mais alunos estudem esse instrumento com seriedade e fazendo um bom trabalho de base para que no futuro esses cursos tenham mais alunos. Um problema apontado é a questão da legislação brasileira, que em muitas escolas exige-se o diploma de licenciatura, levando assim, os flautistas a optarem por cursos de licenciatura.

Levando em consideração a pesquisa científica, Barros (2010, p.114-115) afirma:



Podemos observar que no Brasil não há uma tradição de congressos e colóquios na área de flauta doce. A organização desses eventos seria muito positiva para difundir as pesquisas universitárias no âmbito nacional e para incentivar o desenvolvimento de outros trabalhos acadêmicos nessa área. Um colóquio entre os professores universitários, com a intenção de discutir a natureza dos programas propostos nos cursos de bacharelado, por exemplo, seria de extrema importância para reconsiderar os repertórios vigentes.

Sabe-se que já se caminha nesse sentido no Brasil pela realização nos últimos anos do Fórum Nacional de Flauta Doce. Inclusive na edição realizada em 2010 no Recife, realizou-se uma discussão sobre os cursos de Bacharelado e seu programa. Mas é necessário que se avance nesse sentido, para que a área de flauta doce se fortaleça e os cursos possam crescer e se desenvolver cada vez mais. Vê-se um esforço por parte dos professores, procurando em suas aulas realizar um bom trabalho, mas é necessário que se caminhe no sentido de aumentar o número de alunos, pessoas que irão estudar o instrumento com dedicação e seriedade e possam assim continuar multiplicando trabalhos de qualidade com este instrumento.

### 5.2.3 Musicalidade

#### *Conceito de Musicalidade*

Considerando o conceito de musicalidade, a maioria das respostas foi relacionada à questão da expressão no discurso musical. Houve ainda outras respostas que se referiram aos aspectos: aquisição de habilidades musicais, sensibilidade e emoção e tendências inatas.

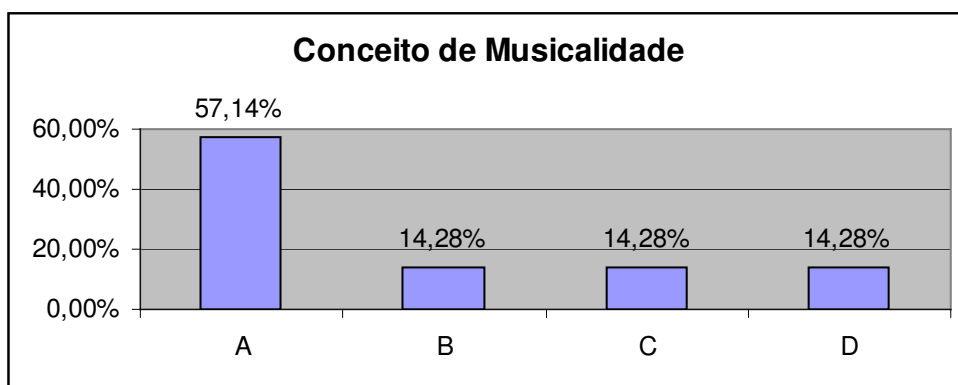


FIGURA 11 – CONCEITO DE MUSICALIDADE

Legenda:

A - Expressão no discurso musical (4 respostas)

B - Habilidades musicais (1 resposta)

C - Emoção e sensibilidade na performance (1 resposta)

D - Tendências inatas (1 resposta)

A seguir são apresentados os conceitos de musicalidade descritos pelos professores:

#### Expressão no discurso musical

AH: Não sei definir exatamente, mas creio que é algo próximo de como cada pessoa consegue imprimir individualidade à sua expressão musical.

BI: Musicalidade é como nos exprimimos através da música, seja imitando, seja criando, seja observando, apreciando a música.

CJ: É uma qualidade, uma disposição para se expressar através da voz ou de instrumentos, na qual se lida com a música transcendendo aspectos materiais, como ritmo, altura e dinâmica. Implica também numa pessoalidade.

FM: O potencial de expressão através da música.

#### Habilidades Musicais:

DK: Musicalidade seria o fato da pessoa demonstrar compreensão às questões teóricas da Música, ter habilidades para executar o instrumento musical, externar nas execuções maneira emocional e física de 'envolvimento' com a obra em execução.

#### Emoção e sensibilidade:

EL: É a pessoa descobrir no seu instrumento um canal de satisfação, de felicidade, de prazer em estar tocando aquilo. E de alguma forma, mesmo considerando valores estéticos a pessoa possa se inserir. Eu acho que a musicalidade todo mundo tem, e penso que ela depende da sensibilidade.

#### Tendências inatas:

GN: Está relacionado à tendência, vocação, predisposição, genialidade, gosto e criatividade de expressão.

É possível perceber pelos conceitos apresentados pelos professores, que houve apenas uma menção a tendências inatas da musicalidade, valorizando muito a educação musical e a capacidade do aluno de se desenvolver. Vê-se, porém, que o professor apesar

de verificar essa tendência inata da musicalidade, não considera isso de forma absoluta, uma vez que, além disso, também relacionou isso à criatividade de expressão, sendo que mais adiante, afirma que a musicalidade pode ser desenvolvida.

A questão do discurso musical está de acordo com Swanwick (2003), e refere-se aqui às relações existentes entre intérprete/obra, intérprete/público e assim por diante. Refere-se à comunicação na performance e à “troca significativa”.

O participante CJ chama atenção à questão da transcendência de aspectos materiais e a uma personalidade na música. Essas características são também citadas por Barenboim ao chamar atenção para o fato de que a música não é a partitura em si:

Do mesmo modo, a finitude de qualquer interpretação musical é baseada na infinidade de possibilidades disponíveis. A partitura é a substância final, o trabalho terminado e a sua interpretação são finitos, uma expressão temporária que toma lugar no tempo, tendo começo e fim. Ser capaz de entender a essência da música nela mesma é estar disposto a começar uma pesquisa interminável, por isso a tarefa do músico não é exprimir ou interpretar a música como tal, mas aspirar, tornar-se parte dela. (BARENBOIM, 2009, p. 55).

Em relação à sensibilidade, Barenboim (2009, p. 22) afirma: “A ‘sensibilidade para música’ pode ser definida como uma inclinação instintiva ou intuitiva para o som como meio de expressão. No entanto, essa ‘sensibilidade’ é insuficiente, a menos que esteja unida ao raciocínio.”

Assim, fica claro novamente que a sensibilidade aparece juntamente com a razão, conforme aparece também na resposta do professor que aponta as habilidades musicais necessárias para uma performance com musicalidade.

### *Presença da musicalidade na performance*

A presença da musicalidade na performance é constatada por 100% dos professores (7 pessoas). A seguir, estão descritas as características da performance com musicalidade:

AH: Na minha opinião, sim. Acho que a musicalidade pode ser percebida quando o músico vai além de tocar notas e ritmos corretos; quando ele agrega as suas intenções musicais ao texto que é dado pela partitura.

BI: Sim. Através da observação, da audição de uma performance harmoniosa. É quando incorporamos todos os conceitos e conhecimentos musicais, dando a sensação que são ideias próprias e originais. É quando assumimos a ‘autoria’ de uma peça.

CJ: Sim. Através da transcendência do texto musical, da compreensão do texto e sua expressão/veiculação com fluência.

DK: Sim. Haverá presença de musicalidade quando os elementos acima mencionados estiverem presentes de forma constante e em grau elevado (compreensão das questões teóricas, habilidade para executar o instrumento musical, externar nas execuções de maneira emocional e física de envolvimento com a obra em execução). Se assim for então haverá níveis de musicalidade, musicalidade em formação.

EL: Sim, principalmente num movimento lento (de uma sonata, por exemplo), que é onde vai haver mais espaço. Se 100 flautistas tocarem a mesma sonata, a possibilidade dos movimentos rápidos ficarem parecidos é bem maior do que os lentos. Acho que o movimento lento dá mais tempo para o flautista extrapolar o fator mecânico, técnico que é mais exigido no rápido. É claro que o lento também exige técnica, mas o flautista se expõe mais. Às vezes, você vê uma pessoa que toca bem uma peça rápida e no movimento lento não tem criatividade nenhuma e às vezes você vê o inverso também, vê um lento super envolvido e um rápido todo errado. Isso eu vi até em músicos famosos na Europa. Isso é bem individual e muitas vezes a pessoa também não está num bom dia. Nervosismo, em se tratando de pessoas menos experientes tem tudo a ver com isso também.

FM: Sim. Pela relação do intérprete com a música, e dos dois com o público.

GN: Na performance, a expressão e comunicação se revelam nas técnicas, fraseados, interpretação, cultura etc.

Conforme é possível verificar pelos relatos dos professores, quase todas as respostas voltaram-se à questão das intenções musicais do intérprete e o seu envolvimento com a obra. São também características da presença da musicalidade na performance a transcendência do texto musical, ou da partitura, a fluência na execução e finalmente, quando se incorporam todos os conceitos e conhecimentos musicais de tal forma, que parecem que são ideias próprias e originais, assumindo a autoria da peça. Tudo isso se refere ao que Swanwick (2003) caracteriza como a última camada da espiral de desenvolvimento musical<sup>16</sup> chamada de valor, onde a música adquire um profundo significado para o performer, como se este se apropriasse da música. Assim, esse autor afirma:

Refletindo sobre nossas experiências musicais, sabemos como nossas respostas podem crescer em direção a um forte sentimento de valor da música, uma celebração de seu significado humano. Se estamos empenhados em uma avaliação específica da compreensão musical, o problema do valor realmente não pode ser evitado. O compromisso de envolvimento com a música é um requisito necessário para a melhor composição e performance e é uma consequência freqüente da audição intensa. (SWANWICK, 2003, p. 87).

<sup>16</sup> A espiral de Swanwick procura representar o desenvolvimento musical e explicar a forma como este acontece. A espiral é constituída de quatro camadas chamadas materiais, expressão, forma e valor. Entre cada camada acontecem transformações metafóricas: “notas são transformadas em melodias, ou gestos; os gestos desenvolvem-se em novas estruturas; essas estruturas podem despertar para experiências significantes, como as relacionadas a nossas histórias culturais e pessoais” (SWANWICK, 2003, p. 113).

Essa pode ser também a explicação do porquê as pessoas decidem continuar tocando flauta doce apesar das dificuldades e preconceitos.

Um dos professores cita que nos movimentos lentos de uma sonata, por exemplo, é mais fácil identificar a presença da musicalidade, e afirma ainda que o nervosismo pode atrapalhar que a musicalidade aflore na performance. A questão das habilidades necessárias para uma performance com musicalidade também é citada por outro professor: compreensão das questões teóricas, habilidade para executar o instrumento musical e externar nas execuções de maneira emocional e física o envolvimento com a obra em execução.

### *Níveis de musicalidade*

Em relação à existência de diferentes níveis de musicalidade entre os alunos, também se obteve 100% de respostas afirmativas, o que equivale a sete participantes. Um dos professores defendeu o uso da expressão tipos diferentes de musicalidade ao invés de níveis de musicalidade. Mas em seu depoimento é possível perceber que ele aponta as diferenças, mas com uma preocupação de não escolher alunos melhores ou piores na questão da musicalidade.

As características observadas pelos professores encontram-se descritas a seguir:

AH: Eu não diria níveis de musicalidade, mas tipos diferentes de musicalidade. As características observadas são o tipo de sonoridade, a forma de executar improvisações/ornamentos, o nível de rigor que o aluno tem com as questões rítmicas/melódicas/harmônicas, as informações extras que o aluno busca para auxiliar na interpretação e como todos esses (e também outros) aspectos se misturam no momento da execução. Tenho observado casos em que um aluno é muito musical para executar música barroca, mas não tanto para tocar música popular, ou um outro que é muito musical com o repertório contemporâneo, mas não o é com o repertório antigo, por exemplo.

BI: Sim. Podemos observar alunos mais criativos, mais seguros, mais espontâneos etc. Nos diferentes níveis podemos observar estes aspectos.

CJ: Com certeza, embora muitas vezes os alunos tenham a musicalidade bloqueada ou imatura, de certo modo latente, à espera de um catalisador. Observa-se como características a fluência no fraseado, a articulação de ideias musicais, a sonoridade plena, o surgimento de uma visão pessoal da música tocada.

DK: Sim. Alguns se destacam nas áreas mencionadas com diferenças entre eles. Uns com melhor desempenho na teoria e menor habilidade no instrumento. Outros se destacam no instrumento e deixam a desejar na compreensão teórica. E assim vai...

EL: Sim. Isso é bem subjetivo, acho que não tem uma fórmula. (...) O professor consegue perceber se o aluno só está tocando notas ou se está

buscando transcender isso. Às vezes, o aluno tem a intenção, mas ele não sabe ainda como demonstrar. Mas se ele tiver interesse o professor pode perceber isso e auxiliá-lo para que ele consiga externar musicalmente essa idéia. (...) É fundamental falar para o aluno do relaxamento, se sentir bem ao tocar, pois se não prestarmos atenção a isso podemos perder uma pessoa muito musical só por isso.

FM: Sim. A maneira de tocar já tentando fazer 'bonito' as melodias simples, o entendimento e a transmissão do caráter e da expressividade das obras, mesmo quando são simples. O ir além das notas e da técnica!

GN: Creio que sim, mas como acontece com qualquer instrumento, a flauta doce tem identidade própria de som e expressão.

A partir do que foi apresentado aqui se pode perceber que os professores entendem o seu papel em tentar desenvolver a musicalidade dos alunos. Não houve nenhuma menção a palavras como dom ou talento. Antes, os professores demonstram ter uma preocupação em não diminuir os alunos, mas de tentar ajudá-los. Um dos professores cita que todos os alunos possuem musicalidade, e talvez os que têm mais dificuldade apresentam uma musicalidade bloqueada ou latente, à espera de um catalisador. Outro professor chama atenção para o relaxamento, relatando que talvez a causa dessa dificuldade apresentada por alguns alunos seja devido ao nervosismo e que outras vezes, o aluno tem a intenção musical, mas não sabe como expressar isso na música e então o professor tem a tarefa de ajudá-lo. Uma situação semelhante é descrita por Sloboda (2008) e já foi apresentada na introdução deste trabalho. São fatores que definem os diferentes níveis de musicalidade, segundo os professores: características pessoais como criatividade, segurança, espontaneidade, interesse, e características referentes à flauta doce e à performance em si: tipo de sonoridade, forma de executar improvisações/ornamentações, nível de rigor nas questões rítmicas, melódicas e harmônicas, informações extras que o aluno busca para auxiliar na interpretação, fluência no fraseado, articulação de ideias musicais, surgimento de uma visão pessoal da música tocada.

Considerando a avaliação de habilidades musicais, Sloboda (2008, p. 307) explica o porquê das diferenças de desenvolvimento entre as crianças:

Contudo, devido às diferenças de potencial inato, motivação ou experiências em certos períodos críticos, a 'absorção' do conhecimento varia de criança para criança. Portanto, antes mesmo que algumas crianças sejam escolhidas para se submeterem a um treinamento especializado, elas diferem enormemente umas das outras nas habilidades e sensibilidades que possuem.

Nesse sentido, Levitin (2010) demonstra o porquê de haverem diferenças entre músicos:

Para entender os fundamentos neurocomportamentais da qualificação musical e os motivos pelos quais certas pessoas se tornam melhores músicos que outras, devemos levar em conta que elas assumem muita formas, às vezes, técnicas (envolvendo a destreza) e, às vezes, emocional. A capacidade de atrair nossa atenção para uma performance de tal maneira que esqueçamos de tudo o mais também é especial. Muitos artistas têm um magnetismo pessoal, têm carisma, independentemente de quaisquer outras habilidades que apresentem ou não. (LEVITIN, 2010, p. 238).

Todas essas afirmações, bem como a das diferentes habilidades necessárias à performance (GALVÃO, 2007), dão explicações convincentes também ao fato levantado pelos participantes, da existência de diferentes níveis de musicalidade.

#### *Desenvolvimento da musicalidade:*

Em relação ao desenvolvimento da musicalidade, novamente 100% (sete professores) responderam que ela pode ser desenvolvida.

A seguir os professores explicam como pensam que isso deve ser feito:

AH: Acho que a musicalidade pode ser desenvolvida sim e esse desenvolvimento está relacionado com a educação musical (nos mais diversos níveis) que a pessoa recebe, tanto no que diz respeito ao instrumento, especificamente, como à música, no geral.

BI: Sim. Pode ser desenvolvida através de exemplos diferentes de execução e dar a chance de o aluno escolher qual deles prefere. Também podemos aprender ouvindo diferentes gravações da mesma obra musical. Ou através do canto, pois quando cantamos conseguimos ser mais originais e espontâneos.

CJ: Claro! Através de diferentes elementos na formação do aluno, como: técnica sólida (respiração, articulação, técnica digital), vivência musical, reflexão sobre o fazer musical, experimentação de diferentes repertórios em diferentes versões, apreciação musical. São processos muito distintos entre si e que se completam.

DK: Se musicalidade tem realmente a ver com o mencionado acima, então pode haver desenvolvimento. Para isso, então, seria necessário trabalhar as áreas brevemente comentadas, ou seja: buscar o aumento do nível de cada uma. Aumentar a compreensão da teoria, a habilidade motora no instrumento, a 'convivência' com diversas músicas em variados estilos e mediante audições, execuções...

EL: Com certeza. (...) Acho que está ligado com a sintonia da pessoa com o instrumento, em primeiro lugar. (...) E também o aluno precisa ouvir exemplos e ser ouvida. Muitos alunos tocam sem perceber o diálogo que está acontecendo. São como um robô falando, está tudo certinho, mas sem entonação, sem pontuação. Nunca se pode esquecer disso, a música é uma conversa, ela tem essas intenções diversas no decorrer das frases, não pode ser algo mecânico.

FM: Sim. Através de um ensino sempre ligado a vivências musicais mais significativas e através da observação e 'imitação' de performances de músicos mais experientes.

GN: Sim, com trabalho constante, técnica orientada e a experiência vivencial da atividade musical. É preciso ouvir muito, conhecer os estilos e o repertório e ter a disciplina e a disposição de querer avançar.

Assim, pelo relato dos professores, é possível perceber a importância da educação musical no desenvolvimento da musicalidade. Percebe-se a preocupação dos participantes em desenvolver a musicalidade dos seus alunos, proporcionando-lhes vivências musicais significativas. Destacam-se como fatores importantes para o desenvolvimento da musicalidade: apresentar aos alunos exemplos de diferentes formas de interpretação de uma mesma obra, ouvir diversas gravações de uma mesma peça, aumentar a compreensão da teoria e a habilidade motora no instrumento, ouvir música, proporcionar aos alunos uma técnica sólida, vivências musicais e reflexões sobre o fazer musical. São apontados também o relaxamento, interesse, disciplina e disposição do aluno como fatores importantes no desenvolvimento.

A questão das qualidades pessoais do intérprete no processo de especialização musical é apontado por Levitin (2010):

Em função do que hoje sabemos, parece improvável que a especialização musical seja completamente diferente daquela em outros terrenos. Embora a música certamente utilize estruturas cerebrais e circuitos neurais que não são mobilizados em outras atividades, o processo de especialização em música – seja de um compositor, instrumentista ou regente – requer a interferência de muitos dos traços de personalidade mobilizados em outros domínios, especialmente a diligência, a paciência, a motivação e a boa e velha perseverança. (LEVITIN, 2010, p. 248).

Além disso, Sloboda (2008, p. 115) afirma que é necessário que o performer forme um plano adequado da música que está tocando. Esse processo é constituído por três etapas:

Formar uma representação estruturalmente baseada da música, atribuir variações expressivas aos elementos da representação reportando-se a um 'dicionário' expressivo e montar uma seqüência de comandos aos músculos responsáveis pela execução, que pode ser chamada de 'programação motora'.

Considerando a questão expressiva, esse mesmo autor explica:



As técnicas expressivas são passadas de um músico a outro por demonstração. É por isso que os músicos mestres estão quase sempre vivamente interessados em ouvir a execução de outros mestres. É também por isso que os bons professores precisam ser, na minha opinião, bons performers. Posso me lembrar de ocasiões em que meu próprio professor me ensinou mais a respeito da execução em determinada passagem tocando-a do que falando a seu respeito por muitos minutos. (SLOBODA, 2008, p. 114).

Pelos depoimentos dos professores também é constatada a importância da apreciação musical, que também é defendida por Sloboda (2008, p. 114): “a perícia na execução depende da perícia em ouvir.” Assim, considerando tudo o que foi descrito acima, é possível perceber que o que é apontado por Sloboda como fundamental na performance, nas três etapas, pode ser conseguido pelas diversas sugestões de formas de desenvolvimento da musicalidade, citado pelos professores. Dessa forma, as estratégias de desenvolvimento da musicalidade citadas pelos professores parecem ser de grande valia no processo e podem ajudar os alunos nesse sentido.

### 5.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que a presente pesquisa abrangeu bacharéis e professores de instituições diferentes, não faz sentido fazer uma comparação considerando os cursos de bacharelado em flauta doce.

Em relação à musicalidade, é possível observar que foram feitas poucas menções a termos como dom e talento pelos bacharéis e bacharelados e no caso dos professores, apenas uma menção foi feita. Sobre os conceitos em si, os bacharéis e bacharelados apresentaram a maioria das definições (60% - seis respostas) na categoria expressão no discurso musical. De igual forma, para os professores a maioria das respostas ficou nesta categoria (57,14% - quatro respostas). Em relação à presença da musicalidade na performance, níveis e desenvolvimento da musicalidade os resultados também foram muito semelhantes, sempre de nove respostas afirmativas (90%) para os bacharéis e bacharelados e de sete respostas afirmativas (100%) para os professores. As respostas referentes a características da musicalidade e fatores que definem os diferentes níveis de musicalidade e fatores que influenciam seu desenvolvimento foram muito semelhantes, sendo que nas respostas dos professores apareceu a questão do valor e da identificação do intérprete com a peça, referente à última camada da espiral de desenvolvimento de Swanwick (2003).

Finalmente, é interessante notar como os resultados semelhantes obtidos em relação à musicalidade, demonstram um trabalho sério dos professores, preocupados com esta questão, que se reflete, mesmo que isso não ocorra de propósito, nos depoimentos dos bacharéis e bacharelados.

## 6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Este capítulo, que trata da análise das entrevistas, encontra-se dividido em quatro partes, sendo que cada parte corresponde a uma entrevista. Foram entrevistados os *experts*: Pierre Hamon, Laurence Pottier, Cesar Villavicencio e Ricardo Kanji.

### 6.1 ENTREVISTA COM O FLAUTISTA PIERRE HAMON

Esta entrevista foi realizada no dia 16 de agosto de 2010 às 11 horas na casa da família Brandão<sup>17</sup>, em Curitiba.

#### *Dados Biográficos:*<sup>18</sup>

Pierre Hamon morou em sua infância numa parte da *Bretagne* (França) onde não havia escola de música. Mesmo assim, a música era muito importante para ele, gostava muito de ouvir, de cantar, e aprendeu também um pouco de violino e violão. Descobriu a flauta doce durante um verão numa colônia de férias que tinha muitas atividades musicais. Depois aprendeu como autodidata escutando muito rádio e LPs. Nesse tempo, também, descobriu a música medieval comprando e ouvindo os discos de David Munrow. Nessa época, tinha mais ou menos quatorze anos e o que mais o interessou foi a possibilidade de tocar em grupo, de fazer um grupo de flauta doce. Essa foi a época do início da música antiga na França, então no rádio tinha muitos concertos de música medieval, renascentista e barroca.

Assim, Pierre fez um grupo de flauta doce com seus amigos. Ouviu no rádio as danças de Susato, de Gervaise e foi a uma loja de música onde encomendou estas partituras para tocar. Em sua opinião, David Munrow foi muito importante para descobrir a música medieval. Na faculdade, fez os cursos de matemática e física, em Paris, mas as suas paixões eram a música e a flauta doce. Nesse mesmo período, Frans Brüggen foi para a França ministrar um *masterclass* que aconteceu na Rádio France, juntamente com Walter van Hauwe e Kees Boeke. Pierre Hamon relata que participou deste *masterclass* e

<sup>17</sup> Família Brandão – família de músicos tradicional da cidade de Curitiba.

<sup>18</sup> As informações, citadas na biografia, são de um programa de concerto realizado na Caixa Cultural, em Curitiba, no dia 17 de agosto de 2010, às 20 horas. Também se encontram citadas informações extraídas da entrevista. Nos outros tópicos, todas as informações foram extraídas da entrevista.

depois teve aulas particulares com Walter van Hauwe na Holanda. O entrevistado ressalta que pelo fato de ter sido autodidata desenvolveu uma maneira especial sua de estudar e tocar.

Seu fascínio pela música medieval o levou a tocar instrumentos como a gaita de foles, flautas duplas, flauta e tambor e seus equivalentes nas músicas tradicionais em todo o mundo. Estudou flauta e tambor com o catalão Carles Mas e flauta dupla Satara Rajasthan com Langa Habib Khan (1998). É discípulo do grande mestre indiano Hariprasad Chaurasia, para estudos da música Hindustani e da flauta Bansuri. Integrou por quinze anos o *Ensemble Gilles Binchois*, dirigido por Dominique Vellard e foi membro do *Les Arts Florissants*, de William Christie. Em 1997, se juntou ao *Hespèrion XX* e *Le Concert des Nations*, ambos dirigidos por Jordi Savall, como primeiro flautista. É fundador do *Ensemble Alla Francesca*, com Brigitte Lesne, em 1989, grupo do qual é co-diretor e gravou para os selos Opus 111, Virgin Classics, Naïve, Jade e Zig-Zag Territories. Atuou e gravou com diversos grupos, entre os quais o *Le Poème Harmonique*, de Vincent Dumestre e o *II Seminário Musicale*, de Gerard Lesne. Possui dois Cds solo: *Lucente Stella* (1995) e *Hypnos* (2009).

Em relação à docência ministra aulas desde os 22 ou 23 anos, quando trabalhava numa pequena escola de música, duas ou três horas por semana. O entrevistado relatou que pouco a pouco esta carga horária foi aumentando, sendo que depois recebeu o diploma para ensinar flauta doce que é um sistema da França. Posteriormente, Pierre foi convidado para lecionar no Conservatório Nacional Superior de Lyon, sendo o único professor de flauta doce desta instituição. Este conservatório é o único de nível superior em flauta doce, em toda a França. Além disso, realiza regularmente seminários e *masterclasses* no Schola Cantorum Brasiliensis.

#### *Conselhos para estudantes de flauta doce:*

Para Pierre Hamon, a primeira coisa para ser um bom flautista é o sopro. Pierre diz se recordar que Frans Brüggen em um *masterclass* disse que “você deve ficar como uma besta, um animal, ou seja, soprar como um animal, é uma coisa muito profunda, não é intelectual”. Na opinião do entrevistado, isso é a primeira coisa, mas ainda não é música. A primeira coisa para ser um bom flautista, e isso vale para todos os músicos é “desenvolver qualidades musicais”. Desenvolvendo esta temática, Pierre explica:

Esta é a grande questão ou problema, quem pode dizer o que é música? Todos têm uma opinião, mas é difícil dizer isto é música, isto não é música. Eu tenho uma opinião também, mas não digo que minha opinião é a verdade. E para mim, a música é um mistério, é uma coisa muito grande, muito importante. É uma coisa espiritual e realmente é um mistério que vale a pena de se confrontar. Entender isso e tocar um instrumento é como se fosse o último ioga dos ocidentais da Europa. Isso porque não é só intelectual, mas é também coração e físico. É muito importante se desenvolver nas três direções. Por exemplo, muitas vezes é possível encontrar pessoas que têm um bom desenvolvimento intelectual, mas não estão livres com o corpo e tem o coração um pouquinho fechado também. Outros o contrário. Na verdade, o importante é alcançar o equilíbrio, é como uma balança, é muito importante se desenvolver nas três direções. E, dependendo do tipo da música que se toca, você desenvolve mais um dos três do que os outros, e isso é verdade na França e também no Brasil. Mas é muito importante saber que você tem um corpo e quando você vai tocar um instrumento deve desenvolver também esta parte, acordar o coração e acordar a sua sensibilidade na música.

Assim como Pierre, Barenboim (2009, p. 72) afirma que “ela (a música), exige um perfeito equilíbrio entre intelecto, emoção e temperamento”. Na citação a seguir, esse autor mostra novamente essa questão ao afirmar que:

O poder da música reside em sua capacidade de se comunicar com todos os aspectos do ser humano – o animal, o emocional, o intelectual e o espiritual. Com muita frequência, pensamos que as questões pessoais, sociais e políticas são independentes, sem influir umas nas outras. Pela música, aprendemos que essa é uma impossibilidade objetiva; simplesmente não existem elementos independentes. O pensamento lógico e as emoções intuitivas devem estar constantemente unidos. A música nos ensina, em resumo, que tudo está ligado. (BARENBOIM, 2009, p. 125).

Pierre diz quando seus alunos trabalham uma escala isto deve ser uma “coisa muito musical, não é como um esporte de fazer rapidamente”. E para ele, tudo vem da sensação dos intervalos. O entrevistado cita o exemplo da música dos gregos:

Para eles, a música é matemática, mas é uma matemática sensível, que você vai sentir, não unicamente saber. A primeira maneira de fazer música foi a música modal e é importante entender que a música acadêmica de hoje vem da música modal. (...) Você pode desenvolver o virtuosismo e os músicos o tempo todo fazem isso claro, mas não é só isso. Você pode ver que eles realmente são músicos quando vão tocar uma pequena canção, algumas vezes é uma coisa mágica e não tem virtuosismo. E outras vezes a mágica simplesmente não acontece. Esse foi talvez o primeiro mistério para mim de perceber que quando uma simples melodia era tocada, algumas vezes era mágico, e outras vezes não. E por quê? Talvez a modalidade explique isso, ou talvez não, bom, não é a única resposta, mas eu penso que a modalidade pode explicar coisas, como por exemplo, você tem o modo dórico, em todo o tempo o mi é o segundo degrau então tem a tensão, então você pode desenvolver uma sensibilidade sua num intervalo e em cada nota, cada nota tem uma cor e então eu desenvolvo esse trabalho

e o que foi fantástico foi descobrir que depois os músicos da renascença escreveram a solmização, a maneira de escrever as notas e vão falar da cor das notas e, por exemplo, Martin Agricola escreveu que o mi e o lá são “notas orgulhosas – muito masculinas”, o ré e o sol são notas mais neutras e o dó e o fá são “notas femininas ou mais doces, mais sensíveis”. Então, quando você vai trabalhar dessa forma, desenvolve muito a sensibilidade e a musicalidade.

Pierre esclarece ainda que todas as melodias vêm da modalidade, e explica como é possível desenvolver essa sensação dos intervalos com o estudo da música da renascença:

Para a música renascentista, por exemplo, quando você vai fazer uma música em conjunto com um grupo de flauta doce ou então com um grupo de cantores, é a mesma coisa. Primeiro é muito mais importante trabalhar cada voz para essa sensibilidade, para essa cor. Aí você trabalha uma voz, depois outra voz e o conjunto vai soar fantástico! Eu acho que a musicalidade, a primeira característica vem de lá. Você pode ter essa sensação de maneira intuitiva, de perceber que a sensação de uma quinta é uma coisa e de uma segunda é outra e de desenvolver isso porque a música para mim é tensão e notas de tensão e relaxamento. Todas as músicas têm esse princípio e para a música harmônica é a mesma coisa. Mas o que é difícil para música harmônica é que o baixo muda o tempo todo, e assim muda a função do acorde e as notas causam uma sensação diferente, tem outra cor. A mesma nota pode ter cores diferentes porque muda a função. Esta é a dificuldade, você precisa ser muito rápido para perceber, e, talvez, poucas pessoas que não são gênios, mas com uma grande capacidade de percepção e observação é que realmente podem entender tudo. Para música modal é mais fácil, porque cada nota muitas vezes tem a mesma função. Assim você pode desenvolver essa sensação e aprofundar. Depois é interessante fazer a mesma coisa com a música harmônica. Mas primeiro fazer com a música modal, eu acho muito importante para entender a musicalidade.

### *Musicalidade*

Para Pierre, a musicalidade é essa sensibilidade mencionada acima. Segundo ele:

A nota vai falar para você provocar uma coisa. Não é unicamente intelectual, você não pode fazer uma quinta da mesma maneira como a quarta. Então, esta é a razão porque quando você vai fazer exercícios é música e não são apenas notas. Assim, é possível gastar tempo com isso, pois não é uma caricatura, e pode-se gastar tempo para escutar e acordar a sua sensibilidade. Para mim, a musicalidade é acordar isso.

Para Pierre, a musicalidade é acordar a sensibilidade musical, principalmente levando em consideração as diferenças de cor entre as notas. Barenboim (2009, p. 22) tece comentários a respeito da sensibilidade musical:

A 'sensibilidade para música' pode ser definida como uma inclinação instintiva ou intuitiva para o som como meio de expressão. No entanto, essa 'sensibilidade' é insuficiente, a menos que esteja unida ao raciocínio. Na música, é impossível emocionar-se sem que haja a devida compreensão intelectual, assim como não é possível ser racional sem ter emoções – mais uma vez um paralelo claro com a vida.

O entrevistado, assim como Barenboim, reconhece a esfera intuitiva do músico ao perceber a cor das notas, ao mesmo tempo em que essa percepção exige do intérprete conhecimentos de teoria musical, como, por exemplo, da teoria de Agricola (conforme apontado pelo próprio entrevistado) sobre esse assunto. Vê-se então que intuição e razão caminham juntas na sensibilidade musical, ou musicalidade como é definida por Pierre.

### *Musicalidade e performance*

Pierre diz que pode perceber a presença da musicalidade na performance, e diz que pode escutar pessoas que muitas vezes são músicos intuitivos, que vão ter essa sensação da cor das notas e outros músicos que simplesmente não têm essa sensação. Conforme se vê na citação a seguir:

Você pode ficar virtuose e por exemplo tem bastante disso na música clássica, virtuosos que vão desenvolver a música como um esporte, com muito virtuosismo, mas sem essa sensação. E para mim, isto é como se fosse "um corpo sem vida". Eu posso ouvir isso. (...) Se você tem uma música onde todas as notas têm a mesma cor é mais difícil ter essa sensação de tensão e relaxamento. Se eu percebo que os músicos não distinguem as diferenças existentes entre os intervalos, eu não recebo a mensagem.

A característica principal da musicalidade na performance apontada por Pierre é a diferença de cor entre as notas. Depois, o entrevistado faz uma crítica a performances muito virtuosísticas, porém sem sensibilidade. O mesmo ponto de vista é apresentado por Harnoncourt (1988, p. 33):

O domínio técnico da música por si só não é suficiente. Creio que quando conseguirmos que os músicos aprendam a linguagem, ou melhor, as várias linguagens dos vários estilos musicais e que, na mesma medida, os ouvintes possam ser levados, por sua formação a compreender esta linguagem, esta prática musical embrutecedora e estetizante não será mais aceita, bem como a monotonia dos programas de concertos.

Assim, é possível perceber que a música não é feita só de técnica, nem só de emoção, mas de um equilíbrio dos dois.

*Musicalidade e ensino:*

Pierre diz que consegue perceber entre seus alunos sujeitos com diferentes níveis de musicalidade e diz que inclusive o critério para entrada no Conservatório de Lyon não é o virtuosismo, mas os professores avaliam a capacidade do aluno de desenvolvimento, sua sensibilidade, carisma e presença de palco. E claro, disse que além do aluno ter todas essas qualidades deve ainda desenvolver o virtuosismo, porque uma parte da música também é isso. Ele afirma: “É como o circo, em fazer coisas que as pessoas vão dizer: “uau!”.

Mas para Pierre o mais importante é a sensibilidade, e o virtuosismo não o interessa bastante. Para Pierre a técnica, e a musicalidade, a expressividade estão ligadas, mas o mais importante para ele é a musicalidade. Ele diz que prefere como professor, uma pessoa que não é virtuose, mas que tem essa sensibilidade, essa qualidade. Sobre o ensino Pierre explica a importância da postura do professor:

É como um sopro muito sano. Se o professor sopra com tensão acaba passando essa tensão na hora de tocar, no público, no estudo, nas crianças... Então o mais importante é estar o mais relaxado, mais saudável e com menos tensão, porque todas as suas tensões vão passar, porque a criança é como uma esponja. Ela absorve tudo e se você tem tensão na glote ela vai perceber. Isso é o mais importante, de ter muita saúde na maneira de tocar e o virtuosismo vem depois e tem que trabalhar. Mas é claro que a técnica é fundamental também porque se você não tem técnica você não pode “falar”.

Percebe-se novamente, no depoimento do entrevistado, a relação existente entre técnica e expressividade. Ambas são complementares e devem estar em equilíbrio, sendo que a técnica deve estar a serviço da expressão e da comunicação da mensagem musical. O mesmo ponto de vista aparece em Barenboim (2009), conforme pode ser visto a seguir:

(...) qualquer técnica deve servir ao mais alto objetivo da expressão da música e o intérprete deve ser o mestre que coordena esses elementos, ligando-os constantemente e não consentindo que qualquer um deles se torne independente dos outros. (BARENBOIM, 2009, p. 22).

Quando perguntado sobre a possibilidade de desenvolver a musicalidade dos alunos Pierre diz que é possível desenvolver essa sensibilidade, a musicalidade e a presença de palco também. Porém, em sua opinião, não existe igualdade de desenvolvimento entre os alunos:



Tem pessoas que são mais talentosas que outras e é a mesma coisa para tudo, para o esporte também. Então, não é verdade que todos podem tocar muito bem. Tem pessoas que não vão tocar bem. Mas é possível desenvolver essa sensibilidade e essa presença, depende do que é importante para o professor. Por exemplo, se é importante para você mudar os dedos muito rápido, você irá trabalhar isso, vai estudar e com a criança também e a atenção do aluno vai estar lá. Se você tentou dar atenção à sensibilidade o aluno vai desenvolver mais ou menos. É possível dar um direcionamento para o aluno. E eu penso que é possível desenvolver muito a musicalidade. Tem pessoas que dizem que a presença de palco é uma coisa misteriosa e que você não pode trabalhar. A presença é a capacidade de uma pessoa estar presente, de estar lá no momento e de ter uma concentração que a fez estar lá para a música e não estar pensando em outras coisas. É possível desenvolver essa presença, mas é como a técnica de artes marciais, de karatê, de desenvolver uma presença no momento.

Considerando as diferenças de desenvolvimento entre as crianças, Levitin (2010, p. 221) diz que:

É evidente que certas crianças adquirem habilidades com mais rapidez que outras: a idade em que começam a andar, a falar e a ser treinadas na higiene pessoal varia muito, inclusive entre irmãos. Pode haver interferência de fatores genéticos, mas é difícil separar os fatores secundários – presumivelmente, com algum componente ambiental – tais como motivação, personalidade e dinâmica familiar. Fatores semelhantes podem influenciar o desenvolvimento musical, encobrindo as contribuições da genética para a capacitação musical. Até o momento, os estudos sobre o cérebro não têm se mostrado muito úteis no desmembramento dessas questões, por se revelar difícil separar causa e efeito.

Assim, é possível verificar que as diferenças individuais que se apresentam no desenvolvimento em outras áreas, se manifestam também no desenvolvimento musical dos alunos. Porém, como alerta Levitin, isso não se deve somente a características genéticas, mas também à influência de questões ambientais.

No mesmo sentido, conforme já citado na revisão de literatura, Sacks (2007, p. 103) diz que “o talento musical é muito variável, mas existem muitos indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata”. Isso pode ser verificado no depoimento de Pierre, quando diz que existem pessoas mais talentosas que outras, e isso pode ser verificado em outras áreas também como no esporte. De certa forma o conceito de que todos possuem musicalidade também pode ser visto quando o entrevistado afirma que é possível desenvolver a musicalidade. Ora, se ela pode ser desenvolvida, é porque existem condições para tal em todas as pessoas.

Quando Pierre é perguntado sobre como é possível desenvolver a musicalidade dos alunos, ele diz o seguinte:

Meus alunos, quando eles chegam ao Conservatório de Lyon eles já tocam muito: Concertos de Vivaldi, música moderna... No início eu pergunto coisas muito simples, música medieval, pequenos Virelais do Guillaume de Machaut e procuro desenvolver essa sensibilidade nessas peças. Faz muitos anos que não tive mais crianças como alunos, portanto prefiro não falar demais. Mas eu penso que talvez possa experimentar a mesma coisa com bonitas canções, árias ou adágios. É possível trabalhar do mesmo jeito com Allegros também, mas não devem ser muito difíceis. Mas o professor deve insistir para a sensibilidade.

A partir da resposta do entrevistado, é possível perceber como a sensibilidade musical ou musicalidade segundo ele, permeia questões de performance e de ensino musical. Aqui Pierre destaca a necessidade do professor explicar para o aluno a importância da sensibilidade nas peças que trabalha com ele em sala de aula. Este ponto de vista também é compartilhado por Harnoncourt (1988, p. 19) ao afirmar que uma obra musical é expressa de forma “bela e clara” quando o “conhecimento e a consciência das responsabilidades se unem à mais profunda sensibilidade musical”.

Pierre comenta sobre o estudo do solfejo rítmico e improvisação que realiza com seus alunos:

Uma dificuldade é que o tempo todo o ritmo muda. O ritmo nestes exercícios não é contínuo, mas fazer isso é muito importante. Os músicos tradicionais e populares vão primeiro ficar repetindo o mesmo ritmo, vão “entrar dentro dele” e perceber muitas coisas importantes. Para muitos músicos clássicos o ritmo é coisa intelectual e deve-se trabalhar a habilidade para executar isso, eles não sentem o ritmo no corpo. Em Lyon, com meus estudantes, trabalhamos os modos rítmicos da Igreja Medieval que são seis. Eles vêm de épocas antigas, da poesia e da música grega. Então peço para improvisarem durante um minuto uma melodia o tempo todo com o mesmo ritmo. Não é fácil, a maioria das pessoas vai ter dificuldade. Isso é um ritmo vivo, não é um cadáver, pois é um movimento do corpo. Isso é muito importante para crianças, ter essa sensação, essa vida.

A partir dessa explicação é importante verificar a aplicação de outras atividades na aula de flauta doce, que não seja só a performance, mas aqui no caso também a improvisação, utilizando os modos rítmicos da igreja medieval. A improvisação também aparece em outros contextos onde assume uma grande importância, como na improvisação contemporânea descrita por Villavicencio (2010) ou a improvisação de ornamentos que é fundamental na música antiga, principalmente no estilo italiano, descrita por Harnoncourt (1988). Finalmente, têm-se as contribuições de Swanwick (2003) sobre os benefícios das atividades de apreciação, execução e composição ou improvisação para os estudantes, principalmente quando estas são apresentadas de forma integrada.

## 6.2 ENTREVISTA COM A FLAUTISTA LAURENCE POTTIER - FRANÇA

Esta entrevista foi realizada no dia 11 de outubro de 2010 às 9 horas durante o IV Enflama – Fórum Nacional de Flauta Doce, na Universidade Federal de Pernambuco – Recife.

### *Dados biográficos<sup>19</sup>:*

Laurence Pottier conheceu a flauta doce quando tinha seis anos. Durante esse tempo a flauta era um instrumento pedagógico. Depois começou a tocar harpa e em seguida passou a trabalhar com a flauta doce como instrumento principal. Possui muita experiência como professora de flauta doce, tendo aproximadamente 30 anos de docência. É professora titular da Prefeitura de Paris, lecionando flauta doce no *Conservatoire Nadia et Lili Boulange*.

Instrumentista e musicóloga, concluiu em 1989 seu mestrado na Universidade de Paris - Sorbonne escrevendo uma dissertação intitulada: “A flauta doce na Itália no século XVI” e em 1993, um doutorado em musicologia na mesma instituição com a tese: “O repertório da flauta doce na França no período barroco<sup>20</sup>”.

Em 1996, gravou na íntegra as suítes de J. Hotteterre pela gravadora Naxos. Desde 1996, dirige o conjunto Les Musiciens de Mademoiselle de Guise com o qual gravou três cds.

### *Conselhos para estudantes de flauta doce:*

Na opinião de Laurence, o que é importante para uma boa formação em flauta doce inicialmente é a questão do som, da sonoridade e depois disso ser rigoroso com a música. E além disso, segundo ela, “estar contente, feliz em tocar”. Em relação ao repertório, a entrevistada diz que inicialmente tenta fazer com que as pessoas conheçam realmente o repertório de flauta doce, começando pela música barroca que na opinião de Laurence é mais fácil, e depois trabalha a música do século XVII, e finalmente a música do século XX.

### *Musicalidade*

<sup>19</sup> Informações da biografia extraídas do Método para flauta contralto de Laurence Pottier e de informações da entrevista. Todas as informações dos outros tópicos são exclusivamente da entrevista.

<sup>20</sup> A dissertação e a tese são em francês. Os títulos da dissertação e da tese na língua original são: “La flûte à bec em Italie au XVIème siècle” e “Le répertoire de la flûte à bec en France à l’époque baroque”, respectivamente.

Para Laurence, a musicalidade está relacionada a algo que você quer ou tem a dizer a alguém. “Você quer comunicar algo, isto é a primeira coisa”.

Como é possível perceber, aparece aqui a ideia do discurso musical e da comunicação. Assim, o conceito de musicalidade apresentado por Laurence, está de acordo com Swanwick (2003, p. 113), pois para esse autor, “música é uma forma de discurso simbólico”. E, “a música nasce em um contexto social; entretanto, por sua natureza metafórica não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida” (SWANWICK, id). Assim, vê-se aqui a relação entre comunicação e performance.

### *Musicalidade e performance*

Segundo Laurence:

É possível sim identificar a presença da musicalidade na performance, e percebe-se isso quando se é tocado pela música. E isto não é uma questão de nível, nem de técnica. Me lembro de alunos pequenos que tocavam músicas simples, mas quando os escutava às vezes dizia: “Eu não poderia fazer melhor do que ela! Porque está impecável, mesmo com toda a minha técnica eu não teria mais nada a fazer do que aquilo!”.

Aqui se vê a questão da emoção na performance, inclusive como um dos indicadores de musicalidade conforme é apontado por Laurence ao afirmar que “percebe-se isso (a presença da musicalidade) quando se é tocado pela música”. Esse ponto de vista vai de encontro ao que Levitin (2010, p. 230) diz: “No fim das contas, a essência da performance musical é a possibilidade de transmitir emoção, seja porque o artista a sente ou porque tem a capacidade de fazer parecer como se sentisse”.

Também é possível perceber a conexão existente entre o conceito de musicalidade apontado por Laurence que seria de comunicação, com a emoção que, de acordo com a entrevistada, é um indicador de musicalidade. Essa conexão aparece em Serafine<sup>21</sup> (1988), pois a autora esclarece que existem muitas teorias que defendem a música como comunicação, onde o intérprete comunica alguma mensagem ao ouvinte. Essas teorias apresentam por vezes visões diferentes sobre a comunicação, mas todas elas concordam no fato de que a mensagem é emocional, ou seja, a comunicação é emocional.

---

<sup>21</sup> Serafine (1988) na verdade define música como cognição. Mas antes de mostrar seu ponto de vista, caracteriza outras teorias de música, como: música como peculiaridade, música como comunicação, música como comportamento, música como natureza e música como estímulo sonoro.

### *Musicalidade e ensino*

Segundo a entrevistada, é possível identificar entre os alunos diferentes níveis de musicalidade, inclusive tendo alunos que não conseguem tocar com musicalidade, outros que conseguem. Em sua opinião, alguns alunos nunca tocarão com musicalidade e outros sim. Mas não é possível fazer cálculos matemáticos, ou porcentagens, mas segundo Laurence, isso não é o mais importante. Sobre o desenvolvimento da musicalidade, Laurence afirma:

A musicalidade pode ser desenvolvida, mas aprendida não. A forma de se desenvolver a musicalidade dos alunos é exigindo, pedindo que digam algo, que comuniquem algo.

A entrevistada se mostra favorável ao desenvolvimento da musicalidade, mas diz que ela não pode ser aprendida. Vê-se então, algo que tem sido discutido há muito tempo na área de educação: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Não cabe no âmbito deste trabalho uma discussão tão aprofundada sobre o tema, mas Maffioletti (2010) recomenda a leitura de Piaget e Vygotsky. Apesar de terem opiniões diferentes sobre o assunto, a leitura dos dois autores contribui para um melhor entendimento do assunto.

Delval (2001, p. 25) considera que “a aprendizagem de novos conhecimentos está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento”. Esse mesmo autor expõe seu ponto de vista em relação aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da seguinte forma:

Costuma-se entender por aprendizagem uma mudança na disposição ou na conduta de um organismo, relativamente permanente e que não se deve a um processo de simples crescimento. As mudanças na conduta que se produzem nos períodos limitados de tempo e em aspectos determinados são as que costumam ser consideradas como aprendizagem. Há outras mudanças de maior duração, que ocorrem ao longo de períodos de tempo mais extensos e que afetam mais aspectos da conduta que costumam ser denominados desenvolvimento. Muitos consideram o desenvolvimento como um processo mais espontâneo que envolve todo o organismo. A aprendizagem, pelo contrário, é o produto de uma situação determinada e que tem um aspecto bem mais limitado. (DELVAL, 1998, p. 54).

Talvez o que Laurence quer dizer com a frase “a musicalidade pode ser desenvolvida, mas aprendida não”, seja o seguinte: pelo fato do desenvolvimento ser um processo mais amplo e a performance exigir muitas habilidades, é necessário tempo para que o indivíduo consiga comunicar um discurso musical com expressividade e fluência.

Ao ser perguntada como a musicalidade pode ser desenvolvida, a entrevistada respondeu que “pede que os alunos digam algo, que comuniquem algo.” É possível

perceber a coerência entre o conceito de musicalidade e a forma como pode ser desenvolvida. Finalmente, é possível fazer uma relação entre o depoimento de Laurence e os três princípios de educação musical defendidos por Swanwick (2003, p. 57): “considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência no início e no final.”

### 6.3 ENTREVISTA COM O FLAUTISTA CESAR VILLAVICENCIO

A entrevista foi realizada no dia 16 de novembro de 2010 às 14 horas em sua residência em São Paulo.

#### *Dados biográficos:*

Cesar Villavicencio iniciou seus estudos de flauta doce aos sete anos em Lima, Peru, cidade onde nasceu. Neste início estudou com uma professora que era cantora e regente de coro. Depois, formou-se pela Faculdade São Judas Tadeu no Bacharelado em Música – Flauta Doce. Estudou com Bernardo Toledo Piza. Obteve dois diplomas no Conservatório Real de Haia, na Holanda, sendo um deles o de solista. Estudou com Ricardo Kanji, Sebastien Marq, Marion Verbruggen, Barthold Kuijken e Wilbert Hazelzet. Cesar relata que desde o começo teve interesse num repertório bem abrangente, e a música contemporânea sempre esteve presente em seu repertório.

Dessa forma, o entrevistado afirmou que na Holanda aprofundou-se muito na música contemporânea composta e na improvisação com meios eletrônicos. Para seu exame final de solista dedicou metade do programa à interpretação de duas peças especialmente compostas para essa ocasião nas quais usou um instrumento que havia inventado em colaboração com o Instituto de Sonologia do Conservatório que consiste em uma flauta contrabaixo do modelo Paetzold com um controlador MIDI incorporado para transformar sons ao vivo eletronicamente.

Após o período de nove anos em Haia, Cesar relata que fez um doutorado na Universidade de Norwich na Inglaterra, buscando uma visão analítica da improvisação livre através da retórica, sob orientação de Jonathan Impett. No momento realiza pesquisa de pós-doutorado na USP sob supervisão de Fernando Iazzetta, buscando um entendimento mais aprofundado da improvisação contemporânea não somente usando a retórica, mas

abraçando áreas de conhecimento como a psicologia da cognição, ontologia da recepção dos sons, assim como teorias de expressão<sup>22</sup>.

Sobre a docência, Cesar explica que ministra aulas desde muito cedo e tem muito prazer nisso. O entrevistado esclarece que embora nunca tenha obtido um diploma de Licenciatura, possui uma metodologia bastante clara, ampla e exigente. Ministra aulas particulares e na Oficina de Música de Curitiba há oito anos. Como pós-doutorando tem atuado como professor de alguns conjuntos.

*Conselhos para estudantes de flauta doce:*

Ao ser perguntado sobre o que é importante para uma boa formação em flauta doce, Cesar respondeu:

O músico independentemente do instrumento que toque, creio que deve ser sempre curioso em descobrir as diversas maneiras em que sons são usados para se expressar. Me parece que precisamos muito de um contato mais 'real' com o fazer musical, isolado de estrelas virtuosas 'mundialmente reconhecidas', a ideia da intocável 'obra de arte', a obra musical distante do apreciador. Parto do princípio de que fazemos arte por necessidade e que o fazer musical é uma atividade muito intimamente ligada com o que conhecemos por empatia. Empatizar é uma característica humana que nos permite sentir o que o outro sente. Esta característica é vista por teorias da evolução hoje como fundamental no processo de evolução humana. (...) Então, o músico tem isso que as pessoas tratam como se fosse magia, a capacidade de fazer com que o ouvinte sinta empatia pelos intencionalismos transmitidos através dos sons.

O entrevistado aponta ainda que de acordo com John Dewey (conforme apontado pelo próprio entrevistado), “para transformarmos nossos impulsos em expressões, temos que lidar com aquilo que é conhecido por resistência, sem resistência não pode haver expressão”. De acordo com essa linha de raciocínio, essas resistências podem ser “materiais, como por exemplo, um instrumento musical – que de fato é um obstáculo de certo ponto de vista – ou não materiais, como o conhecimento adquirido, a profundidade de pensamento, a velocidade do pensamento”.

Cesar realiza ainda uma explicação sobre a retórica e sua ligação com a performance:

Outro fator que penso como importante é a ética. Vejo a apresentação de um discurso musical como uma atividade de qualidades intrínsecas de

<sup>22</sup> Algumas informações desta pesquisa estão relatadas no final do capítulo sobre performance. Segundo César, a improvisação livre é hoje chamada por ele de improvisação contemporânea. Mais informações sobre seu trabalho como flautista e pesquisador encontram-se no site <http://cevil.com>

comunicação e persuasão. Persuadir precisa de ética, pois pode ser usada como mera manipulação. Esse campo é o da retórica, área que para mim tem se mostrado muito útil no amadurecimento musical tanto estratégico como expressivo. Não podemos nos esquecer o que Quintiliano nos diz quando se refere ao '*vir bonus, dicendi peritus*', afirmando que o homem para ser um bom orador é preciso que seja um homem bom, possuidor de características nobres. Nobreza é ligada à generosidade que na minha opinião, é o tipo de qualidade humana que torna a performance mais rica do que o simples show de virtuosismo.

Harnoncourt (1988, p. 152) esclarece que: “quase todas as obras teóricas e didáticas da primeira metade do século XVIII consagram à retórica musical extensos capítulos, pois os termos técnicos da retórica eram aplicados também à música.” Assim, para os músicos que pretendem se dedicar ao estudo da música antiga, especialmente a barroca, é indispensável o estudo da retórica. É interessante notar também o quanto a ideia do discurso musical e da comunicação de uma mensagem encontram-se presentes aqui. Porém, como Cesar mesmo afirma, o estudo da música antiga é um estudo contemporâneo, por causa da nossa contemporaneidade, como pode ser visto a seguir:

De fato não falei nada de flauta doce. Primeiro há de se encarar a preocupação em se tornar um músico, não deixar nunca de se perguntar o porquê queremos ser músicos e ver qual é a situação nossa, nosso espaço na sociedade atual. Embora façamos música de muitos séculos atrás, nossa performance tem de ser informada pelas características atuais do mundo onde nos expressamos. Esta atividade é contemporânea independente do período musical que interpretamos. Assim, precisamos estar informados de nossa contemporaneidade em todos os aspectos, sejam estes sociais, políticos, científicos etc. Depois é fazer muita escala e aprender a estudar com consistência.

Vê-se que essa afirmação está de acordo com o que Lima (2005, p. 112-113) que aponta sobre a performance:

Na atualidade, aspectos significativos de outras áreas de conhecimento são estudados para que melhor se compreenda a obra musical e o fenômeno sonoro, entre eles, os psicológicos, sociológicos, acústicos, matemáticos, históricos e outros. Esse comportamento manifesta um consenso de que a obra de arte em geral não se encerra em seu tempo e conteúdo. Ela, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro, busca a história na qual se desenvolveu, oferecendo-se ao sujeito interpretante, em toda a sua inteireza. Esse comportamento possibilita um número infindável de interpretações musicais.

A partir disso que foi apresentado, é possível verificar o quanto faz sentido continuar estudando música de séculos passados até hoje, pois segundo Lima (2005, p.113), essa metodologia de ação permite que sempre que possível o intérprete busque



“reconstruir características simbólicas da música, esquecidas no tempo, revelar as tradições, as analogias, as inter-relações da música com outras áreas do conhecimento e os *insights* do intérprete”.

Nesse sentido, é importante esclarecer que no início do movimento de música antiga buscava-se a “autenticidade” ao executar esse tipo de repertório. O movimento sofreu muitas críticas, justamente porque não há como saber com certeza como a música era tocada no período barroco, por exemplo. Por isso, hoje, a musicologia histórica caminha buscando uma “performance historicamente orientada”, tentando se aproximar o máximo possível do que se imagina que era feito em determinada época, mas apresentando uma visão de performance de acordo com o que foi discutido acima.

Em relação à organização do repertório de flauta doce a ser trabalhado com o aluno, Cesar afirma:

Isto depende muito de quem vai estudar. Cada um é diferente. Não me arriscaria a estabelecer uma tabela homogeneizada para todos. O professor tem que ajudar o aluno a descobrir suas capacidades de se expressar através dos sons, o que geralmente possa ser uma indicação de que o repertório inicial deva ser de mais simplicidade, tanto técnica como expressiva, andando gradualmente para peças com mais dificuldade em ambos aspectos. Mas eu já tive gente com técnica muito apurada e uma expressão mínima e o contrário.

De acordo com a última afirmação de Cesar, de que “já teve gente com técnica muito apurada e uma expressão mínima e o contrário”, Sloboda (2008) defende que o músico deve ouvir e analisar a música e também precisa de prática instrumental. O desenvolvimento do músico em apenas uma das áreas fará com que se tenha dois tipos de músicos. Isso na opinião de Sloboda é facilmente observável. O primeiro grupo, que se dedica muito a ouvir e ao aspecto analítico da música, mas negligencia o estudo instrumental e da técnica, será aquele que “consegue tocar músicas relativamente simples com enorme sensibilidade e tem uma apreciação crítica e profunda das execuções alheias, mas apresentam falhas quando são necessários níveis elevados de velocidade ou fluência” (Sloboda, 2008, p. 116). Já o segundo tipo de músico será aquele que “encara as peças tecnicamente mais difíceis do repertório, com bons resultados do ponto de vista técnico, mas sem sensibilidade”. (Sloboda, id) É por isso que Sloboda insiste para que o músico dedique tempo às duas atividades. A partir disso, é possível entender o porquê da existência destes tipos de músicos, que é constatada também por Cesar.

*Musicalidade:*

Para Cesar, “musicalidade é o poder de ser persuasivo, eloquente e ético em um processo de comunicação através de sons”. Aqui se percebe novamente a ideia do discurso musical e da comunicação, baseadas na persuasão, eloquência e ética, palavras utilizadas pela retórica.

De acordo com Bueno (1991) – Dicionário de Língua Portuguesa, estes termos significam:

Persuasão: “determinar a vontade de; levar a crer, induzir, aconselhar, produzir convicção, adquirir a convicção, estar ciente”. (BUENO, 1991, p.858).

Eloquente: “expressivo, convincente, disertor, bem falante”. (BUENO, 1991, p. 394)

Eloquência: “faculdade de falar, talento de convencer, deleitar ou comover, arte de bem falar”. (BUENO, 1991, p. 394) .

Ética: “parte da filosofia que estuda os deveres do homem para com Deus e a sociedade, ciência da moral” (BUENO, 1991, p. 462).

Assim, é possível perceber que está presente aqui a ideia de expressividade e fluência do discurso musical, que é apresentado pelo intérprete. Tudo isso permeado pela ética, pois deve ser usada para o bem social, preocupação esta que já estava presente na ideia de discurso há muitos séculos, conforme apresentada anteriormente por Cesar.

Essa preocupação existia, pois como afirma Barenboim (2009, p. 113): “A música não é moral, nem imoral. É a nossa reação a ela que cria esses conceitos em nossa mente”; e “é o uso destinado a ela pelo homem que determina suas qualidades morais” (BARENBOIM, 2009, p. 44).

Em relação a este último aspecto, vê-se que muitas vezes a música foi usada sem ética, por pessoas que estavam no poder, ou até por compositores, intérpretes. Barenboim<sup>23</sup> (2009) cita o exemplo de Wagner, cuja música foi utilizada em associação à ideologia nazista e aos horrores do holocausto. Porém, este mesmo autor explica que Wagner é um compositor muito importante para a música ocidental e por isso deve ser conhecido por todos independente de suas convicções antissemitas.

Finalmente, Barenboim (2009, p. 114) esclarece que “(...) somos escravos das associações criadas quando escutamos uma música, até que tenhamos a compreensão de sua substância”. Aparece aqui, novamente, a importância da educação musical e de que

---

<sup>23</sup> Barenboim é um músico judeu argentino que juntamente com Edward Said realizou um trabalho de reaproximação entre palestinos e israelenses. Durante este trabalho, a questão da música de Wagner e sua associação com o nazismo apareceu por diversas vezes, e é relatado na obra citada na presente dissertação.

se procure, com ética, proporcionar às pessoas uma cultura musical mais rica do que unicamente a que é apresentada pela mídia.

*Musicalidade e performance:*

Na opinião do entrevistado é possível verificar a presença da musicalidade na performance, pois “se não fosse possível ninguém assistiria a concertos, não é?”.

Em relação como ela pode ser percebida, Cesar explica:

Isto é muito subjetivo e psicologicamente muito obscuro, pertence à área da cognição das emoções. Mas podemos como intérpretes nos precaver e tomar consciência do que falei anteriormente, nutrir-nos de conhecimentos não somente musicais, mas do espaço que ocupamos no mundo, das artes em geral, lutarmos contra preconceitos, mudarmos de ideias, explorarmos diversas estratégias de expressão para não correr o risco de cair no previsível e homogêneo.

Aqui, o entrevistado não relata características observadas da musicalidade, mas da postura do intérprete, o que mostra, mesmo que de forma indireta a musicalidade aí presente, relacionado com a busca de diferentes estratégias de expressão ao comunicar o discurso. Isso se relaciona com a musicalidade, uma vez que a mesma faz com que existam performances diferentes de uma mesma obra. Barenboim (2009, p. 55) explica o quanto uma interpretação musical possui muitas possibilidades diferentes que dependem muitas vezes da curiosidade do intérprete:

(...) a finitude de qualquer interpretação musical é baseada na infinidade de possibilidades disponíveis. A partitura é a substância final, o trabalho terminado e a sua interpretação são finitos, uma expressão temporária que toma lugar no tempo, tendo começo e fim. Ser capaz de entender a essência da música nela mesma é começar uma pesquisa interminável, por isso a tarefa do músico não é exprimir ou interpretar a música como tal, mas aspirar, tornar-se parte dela. É quase como se a interpretação de um texto criasse um subtexto próprio que se desenvolve, comprovando, variando e contrastando com o texto real. Esse subtexto é inerente à partitura e é ilimitado; ele resulta de um diálogo entre ela e o intérprete, e sua riqueza é determinada pela curiosidade deste último.

*Musicalidade e ensino:*

Ao ser perguntado sobre a existência de diferentes níveis de musicalidade entre os alunos e as características observadas, Cesar se posiciona afirmativamente e esclarece:

O tão famoso talento! Então, várias características compõem este âmbito que atuam simbioticamente na busca por um equilíbrio: a persuasão, a

eloquência e a honestidade. Por exemplo, muita honestidade sem suficiente persuasão é um tédio. Persuasão demais é megalomaniaco – embora muitas pessoas gostem deste tipo de interpretação.

Cesar atribui diferentes níveis de musicalidade existentes ao talento. Nesse sentido, conforme já citado, Sacks (2007, p. 103) afirma: “claramente o talento musical é muito variável, mas existem muitos indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata”. Finalmente, o entrevistado defende a importância do equilíbrio entre persuasão, eloquência e honestidade na performance, novamente fazendo menção à retórica.

Em relação à possibilidade de desenvolvimento da musicalidade, o entrevistado afirma o seguinte:

Assim como desenvolvemos o gosto, nossos sentidos, se predispostos à abraçar mudanças, evoluem, se tornam mais flexíveis. Creio que não há muito segredo nisso, é somente permanecer aberto às coisas, se nutrir da experiência real da vida e não de uma hipotética, um sonho de grandeza, por exemplo. Não digo para não almejar planos substanciais para nossas vidas, mas não deixar interferir ideias relacionadas a conceitos de permanência em nossas performances. Tocar é de qualquer forma uma atividade transiente e devemos, creio eu, ficar bem conscientes disso porque ajuda em nossa conexão com o meio em que realizamos a música.

Percebe-se então a possibilidade do desenvolvimento da musicalidade que está relacionada com a abertura do indivíduo à interação com o meio. Na educação, bem como na música a importância desta interação já está amplamente discutida e comprovada. Nesse sentido, Sloboda (2008, p. 257) afirma: “a habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais”.

Nesse sentido, Barenboim (2009) faz uma homenagem a seu amigo Edward Said que havia falecido. A seguir, o autor mostra a concepção de Edward sobre a música, que se relaciona à ideia da conexão com o mundo levantada por Cesar:

Ele viu na música não somente uma combinação de sons, mas também entendeu o fato de que cada obra-prima musical é, supostamente, um conceito do mundo. E a dificuldade reside no fato de que este conceito do mundo não pode ser descrito em palavras – pois, se isso fosse possível, a música seria desnecessária. Mas ele compreendeu que o fato de ser indescritível não quer dizer que não tenha nenhum significado. (BARENBOIM, 2009, p. 159).

Finalmente, é possível perceber no depoimento do entrevistado, a musicalidade ligada à fluência e expressividade do discurso, permeada por conceitos da retórica. E ao explicar sobre a comunicação, fica clara a preocupação de Cesar com a importância de o intérprete considerar o meio social em que está inserido, pois isso irá se refletir na performance.

#### 6.4 ENTREVISTA COM O FLAUTISTA RICARDO KANJI

Esta entrevista foi realizada no dia 16 de novembro de 2010, às 16 horas e 30 minutos na EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo.

##### *Dados biográficos:*

Ricardo Kanji diz que começou a estudar flauta doce com mais ou menos 12 anos, com sua professora de piano Lavínia Vioti. O entrevistado conta que não tinha muito interesse pelo piano, mas ao final de cada aula sua professora tocava e cantava para ele *Lieder* de Schubert, de Schumann. Esta professora queria ajudar na formação musical de Kanji e foi assim que num desses finais de aula, dona Lavínia apresentou a flauta doce para ele. No mesmo instante, Kanji ficou extremamente interessado no instrumento. Dona Lavínia disse então que ao final de cada aula de piano, eles poderiam tocar um pouco de flauta doce. Kanji relata que em poucas semanas já estava tocando melhor que a professora e assim, dona Lavínia o levava para tocar nas escolas em que dava aula e nas igrejas em que tocava.

Depois, o entrevistado conta que conheceu um casal de suíços, amigos de seus pais que tocavam flauta doce. O irmão de Kanji, que tocava violino, também se interessou pela flauta doce, assim, eles tocavam juntos. Um tempo depois Kanji conheceu uma americana, cujo marido havia vindo ao Brasil a trabalho. Kanji teve algumas aulas com ela. Esta professora o ajudou a ir para os Estados Unidos, para um curso de férias. Foi lá que conheceu Frans Bruggen, Hans Martin Linde e outros nomes importantes da flauta doce.

Aos quinze anos, passou paralelamente a estudar flauta transversal com João Dias Carrasqueira e a tocar em orquestras. A partir de 1967, passou a tocar na Orquestra Filarmônica de São Paulo e depois na Orquestra do Teatro Municipal. Kanji aponta que esta experiência foi muito importante para sua formação musical. Em 1966, começou a tocar música antiga, foi um dos pioneiros deste movimento no Brasil.

Em relação à docência, o entrevistado relata que ministrava aulas particulares desde os 17 anos de idade. Foi professor da Pró-Arte em São Paulo. Foi professor de Pêrsio Arida, e de flautistas importantes como Bernardo Toledo Piza e Abel Vargas. Também foi professor no Conservatório de Tatuí. Nessa época, tinha uma vida musical muito intensa, além da docência, tocava em orquestras e gravações. Nesse tempo foi para os Estados Unidos estudar flauta transversa no Conservatório de Baltimore. Kanji conta que ficou lá por seis meses, depois, em 1979, reencontrou Frans Bruggen e foi para a Holanda onde estudou com Frans por dois anos, de 1970 a 1972.

Ao final desse período Frans Bruggen o convidou a substituí-lo como professor, já que sua carreira estava muito absorvente. Foi assim que Kanji ministrou aulas de flauta doce durante 23 anos neste país, de 1973 a 1995. Kanji comenta que nesse período teve alunos do mundo inteiro. No começo muitos americanos, depois japoneses, europeus em geral e também muitos sul-americanos. Teve uma época que teve muitos brasileiros: a “Nathália, a Claudinha, a Mônica, o Bernardo, o Abel, o César, o Rogério de Laurentis”.

Enquanto esteve na Holanda também se dedicou a pesquisar interpretação, música antiga e teve um *atelier* de construção de instrumentos, onde fabricava flautas. Depois desse período, Kanji voltou para o Brasil, mas muitas vezes é convidado para tocar na Europa. Quando voltou para o Brasil, foi professor por um tempo na Escola Municipal. Hoje é professor da EMESP<sup>24</sup>.

#### *Conselhos para estudantes de flauta doce:*

Kanji chama atenção ao fato de que ter uma boa formação em flauta doce é algo mais amplo do que só tocar flauta, como pode ser visto na citação a seguir:

Uma boa formação em flauta doce é não só pensar em flauta doce, mas pensar em música no geral. Conhecer repertório, conhecer música, conhecer de tudo, ouvir muito, ouvir todos os instrumentos, também música romântica, também música moderna. Procurar se informar das coisas, não é só estudar flauta doce. (...) Você precisa conhecer mais coisas para poder ter uma bagagem musical. Eu acho que isso é importante. Por exemplo, o tempo em que eu toquei na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal, a gente tocou Sinfonias de Beethoven, Sinfonias de Brahms, Schubert, Schumann, concertos de piano, ópera, ballet, sinfonias de Tchaikovsky, Stravinsky, O Pássaro de Fogo. Isto tudo é importante conhecer.

A importância de “ouvir, analisar e discutir a música” aparece em Sloboda (2008, p. 116). Esse autor ressalta a importância destas atividades aliada à prática

<sup>24</sup> EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo.

instrumental para o desenvolvimento inclusive da performance em nível de *expert*. Na opinião dele, essas atividades “conferem a capacidade de representar a música de maneira mais completa, dando-lhe planos mais ricos”. É interessante verificar como Kanji descreve na prática essa experiência, reconhece a sua importância na sua formação e recomenda isso aos estudantes de flauta doce.

Quando perguntado sobre como o repertório deve ser organizado, Kanji disse que concorda com Quantz, que em seu tratado dizia que era importante começar com o estilo francês porque assim “você já tem todos os detalhes formados para depois passar para o estilo italiano onde a ornamentação é mais livre e então precisa ter uma base de ornamentação pequena para passar para uma ornamentação mais extensa. Isso eu acho importante fazer”. Kanji esclarece:

O que eu uso na minha metodologia são coisas de base de estudo do estilo italiano, do francês Hotteterre, L'art de Preluder, essas suítes e sonatas, Philidor, Dornel e juntamente com o estilo italiano, desenvolvendo técnica, estudos de Frederico o Grande. Telemann é importantíssimo para nós, suas sonatas e fantasias. Depois é importante juntar os dois estilos e se familiarizar com ambos.

#### Musicalidade:

Para Kanji existem duas coisas que o músico precisa ter. Em sua opinião, o intérprete precisa ter “o conhecimento e a racionalidade e também precisa ter a emoção, o talento musical, a sensibilidade, a espontaneidade”. Em sua opinião, musicalidade é “inteligência musical, ter facilidade de aprendizado e perceber os problemas existentes”.

Kanji reconhece aqui as duas esferas em que o músico transita: a emoção e a racionalidade, conforme já apontadas anteriormente por Levitin (2010). O entrevistado associa cada uma das duas a diversas habilidades musicais que se complementam e são necessárias para a performance. É interessante como Kanji ao refletir sobre o conceito de musicalidade inclui essas habilidades em equilíbrio, resumindo-as como inteligência musical. Aparecem também como parte do conceito, a facilidade de aprendizado e perceber os problemas existentes. Ambas parecem estar ligadas à performance *expert*. Sloboda (2008, p. 116) relaciona a questão de ouvir música, junto à prática instrumental, dizendo que esta última fará com que:

(...) o sistema motor seja exposto a uma grande variedade de condições iniciais que permitirão ao sistema construir rotinas de computação eficazes em resolver problemas de programação de forma rápida e exata em situações novas.

Conforme anteriormente já citado, o músico deve se desenvolver nas duas áreas para se tornar um músico completo.

Em relação à necessidade de ter habilidades musicais citadas por Kanji, vê-se que está em conformidade com o resultado da já citada pesquisa feita por Addressi, Araújo, Valls e Gluschankof (2010) onde grande parte das respostas classificavam como mais musical em relação a outras crianças, a criança habilidosa, ou seja, a criança que havia desenvolvido habilidades musicais.

*Musicalidade e performance:*

Segundo Kanji: “a musicalidade é notada quando o aluno toca as notinhas e isto vira música, mesmo que seja por pequenos momentos, quando há expressão na performance, de uma maneira intuitiva”. De acordo com o entrevistado, as características de uma performance musical são: “uma bela sonoridade, um ritmo bom, e a expressividade. Também a facilidade técnica é um sinal de musicalidade”.

Aqui aparece a questão da expressividade e da emoção na performance como sendo a característica da musicalidade que pode ser percebida pelo ouvinte, que está de acordo com Levitin (2010, p. 230): “No fim das contas, a essência da performance musical é a possibilidade de transmitir emoção, seja porque o artista a sente ou porque tem a capacidade de parecer como se sentisse”.

Considerando ainda o aspecto expressivo, Swanwick (1994, p. 7) afirma que “temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ensiná-lo a tocar de forma musicalmente expressiva”. Kanji, também aponta a expressividade e a facilidade técnica como características de uma performance com musicalidade.

Novamente aqui aparecem habilidades musicais como sinais de musicalidade na performance, apontadas por Kanji como: “uma bela sonoridade, um ritmo bom, a expressividade”. Isso está em conformidade com Sacks (2007, p. 104), que afirma:

(...) o que se denomina musicalidade abrange uma vasta gama de habilidades e receptividades, das mais elementares percepções de tom e de ritmo aos aspectos superiores de inteligência e sensibilidade musical, e todas elas, em princípio são indissociáveis umas das outras.

É possível verificar que em Sacks aparece também a inteligência musical, que é citada por Kanji na definição de musicalidade.



*Musicalidade e ensino:*

O entrevistado ao ser perguntado sobre o desenvolvimento da musicalidade, se este acontece ou não, responde o seguinte: “Acho que a musicalidade é inata. Mas também acho possível estimular a expressão, explicando ao aluno porque determinado momento da música é belo ou interessante de uma maneira racional”.

É possível perceber que o depoimento do entrevistado encontra-se em conformidade com Sacks (2007, p.103), que afirma: “Claramente o talento musical é muito variável, mas existem muitos indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata”. Porém, vê-se com clareza que o entrevistado percebe a importância do meio e da aprendizagem ao mostrar a responsabilidade do professor em “estimular a expressão do aluno” e “explicar ao aluno porque determinado momento da música é belo”. Novamente, vê-se que juntamente com a expressão, encontra-se também a reflexão e a racionalidade, quando o entrevistado afirma que o professor mostra para o aluno “porque determinado momento da música é belo ou interessante de uma maneira racional”. Aqui também aparece o que já foi levantado por Kanji nos conselhos para estudantes, sobre ouvir música e construção de uma “bagagem musical”. Dessa forma é possível perceber a coerência existente entre a formação do entrevistado, o conceito de musicalidade e suas observações quanto à performance e ao ensino de flauta doce.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se realizar uma reflexão a respeito da musicalidade sob a perspectiva de *experts*, bacharelados, bacharéis e professores da área de flauta doce. Por meio de um estudo de levantamento (*survey*), foram obtidos dados a respeito de como esses profissionais entendiam a musicalidade: seu conceito, sua presença na performance e suas características, a possibilidade da existência de níveis de musicalidade e suas implicações para o ensino.

Foi apresentada uma revisão de literatura que procurou contemplar os principais tópicos desse assunto, demonstrando, diferentes concepções sobre o tema inclusive entre pesquisadores. No geral, aparecem duas vertentes sobre o conceito de musicalidade: uma atrelada à ideia de talento e outra que considera a musicalidade como um traço humano. A maioria das pesquisas dos últimos tempos em educação e psicologia da música é favorável à segunda opção. A partir da revisão bibliográfica, foi construído o conceito de musicalidade que norteou a pesquisa. No âmbito deste trabalho, musicalidade é a capacidade que o flautista possui de comunicar o discurso musical de forma fluente e expressiva. É considerada ainda como um traço humano, podendo apresentar diferentes níveis. Também se entende que pode ser desenvolvida por meio de um sólido trabalho de educação musical.

Discurso é um termo utilizado por Swanwick (2003, p. 18) e que não deve ser usado no sentido técnico e usual, mas sim, como “termo genérico, útil para toda troca significativa”. Assim, ao usar o termo discurso, não devem ser feitas analogias diretas com a linguagem, pois Sloboda (2008) afirma que: “há diferenças fundamentais entre os propósitos da comunicação linguística e os da comunicação musical”. Discurso é utilizado aqui, considerando a comunicação entre intérprete e obra, intérprete e ouvinte e assim por diante.

Por meio desta pesquisa, que contou com a participação de três grupos participantes, foi possível observar algumas questões sobre a musicalidade sob diferentes perspectivas. Porém, apesar das diferentes experiências musicais de cada um, houve muitas semelhanças encontradas nas respostas. Em relação ao conceito de musicalidade, a maioria das respostas foi classificada na categoria expressão do discurso musical, aparecendo ainda outras concepções de musicalidade como habilidades musicais, emoção e sensibilidade. A questão de tendências inatas apareceu poucas vezes aliada a termos

como “dom” e “talento”. Ainda assim, essa referência não aconteceu de forma absoluta, pois aliado a isso sempre aparecia a questão de que a musicalidade poderia ser desenvolvida com estudo e dedicação.

As características da musicalidade na performance apontadas pelos participantes foram: sonoridade “doce” e “aveludada”, diferenças de dinâmica e articulação, *rubatos*, fraseado, intenções do intérprete, presença de habilidades musicais tanto técnicas quanto de expressão, fluência da execução, a transcendência do texto musical e a questão do valor da obra e da música em geral, que é percebida quando o intérprete assume a obra como se fosse de sua autoria. A questão dos níveis de musicalidade é constatada por 90% dos bacharelados e bacharéis (nove pessoas), e por 100% dos professores (sete pessoas) e dos *experts* (4 pessoas). A mesma porcentagem aparece na questão do desenvolvimento da musicalidade para todos os grupos de participantes. Em todos os grupos é clara a importância dada à educação musical para que ocorra o desenvolvimento da musicalidade, sendo que 20% dos bacharéis e bacharelados (2 pessoas) também aponta a importância do meio musical, a responsabilidade da família em estimular desde cedo as crianças. Foram citadas ainda como estratégias para o desenvolvimento da musicalidade dos alunos: ouvir música, tocar em grupo, realizar atividades de improvisação/ornamentação, aumentar o domínio técnico, a intimidade com o instrumento, a sensibilidade, e a confiança em si mesmo, fazer com que o aluno perceba que a partitura é um símbolo gráfico que não pode conter tudo o que uma música pode expressar, mostrar para o aluno diversas interpretações de uma mesma obra, desenvolver habilidades musicais, tanto técnicas, quanto expressivas, bem como analíticas.

A partir dos depoimentos dos professores é clara sua preocupação com o desenvolvimento da musicalidade dos alunos, no sentido de proporcionar-lhes vivências musicais significativas e refletir sobre elas. Os *experts*, ao relatarem suas próprias experiências com a música e suas vivências com a performance e ensino de flauta doce, demonstraram na prática, diversos aspectos apontados pelos professores e bacharéis. Suas respostas demonstram que são pessoas que desde muito cedo se dedicam à flauta doce, encontrando nisso um sentido de valor e do significado da música, demonstrando o que os professores afirmam ao dizer que uma performance com musicalidade é aquela em que o intérprete assume a autoria de uma obra. Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 56) defende que: “esse forte senso de significado pessoal ocorre com frequência suficiente para motivar muitas pessoas a se colocarem na busca de experiências musicais.” Talvez essa seja a resposta do porquê de tantas pessoas continuarem tocando flauta doce em

meio a todas as dificuldades e preconceitos em relação a esse instrumento. Por meio das experiências relatadas por todos os participantes, é possível também perceber uma profunda identificação com a flauta doce enquanto instrumento, que por sua vez tem influenciado outras pessoas a buscarem um ensino de flauta doce com qualidade que se reflete em performances que demonstram esse envolvimento do flautista com a obra.

Em relação aos cursos de bacharelado em flauta doce, foi possível verificar novamente o que já havia sido constatado por Barros (2010), no sentido de que são cursos em menor número, com menos alunos e mais novos que os outros bacharelados. É importante que se continue debatendo essa questão, conforme já foi feito no Fórum Nacional de Flauta Doce, no sentido de que se fortifique a área de flauta doce e também esses cursos no Brasil.

Para futuros estudos sugere-se a investigação de questões referentes à musicalidade também em outros ambientes de ensino, uma vez que há poucos estudos sobre essa temática especialmente no Brasil. Questões referentes à performance e ensino de flauta doce também merecem ser investigadas, pelo fato de que apesar do esforço relatado por vários professores, ainda são em pouco número no Brasil.

Tanto na literatura quanto nos depoimentos dos participantes é possível perceber a relação existente entre musicalidade e técnica e emoção e razão na performance. Musicalidade e técnica não são contrárias, mas atuando em conjunto propiciam a expressão do discurso musical com fluência. Da mesma forma emoção e razão não são contrastantes entre si, mas sim necessárias para a performance, conforme é apontado por Levitin (2010), Barenboim (2009) e Sloboda (2008) ao longo deste trabalho.

Finalmente, constata-se a importância do conceito de musicalidade para a educação musical, pois como afirma Maffioletti (2001, p. 53): "O que compreendemos como música tem sua relação com o que compreendemos sobre musicalidade, refletindo-se nas formas de ensinar". Assim, espera-se que a presente pesquisa leve professores e instrumentistas a refletir sobre a musicalidade e sua relação com o ensino e a performance, buscando cada vez mais vivências musicais significativas que levem a uma compreensão do valor e do significado da música, pois conforme afirma Swanwick (2003, p. 19): "A menos que tenhamos uma clara visão da natureza potencial e do significado da música, é pouco provável que nossa performance e ensino sigam muito mais adiante".

## 8 REFERÊNCIAS

ADESSI, A. R.; ARAÚJO, R. C.; VALLS, A. ; GLUSCHANKOF, C.; A Comparative research about social representations of “music” and “music child” held by University Students. In: INTERNACIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 11 TH, 2010, Seattle. **Anais**. Seattle, University of Washington, 2010. p. 43. Disponível em <http://depts.washington.edu/icmpc11/ICMPC11ABSTRACTS.pdf>. Acesso em 26/10/2010.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARENBOIM, D. **A música desperta o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARROS, Daniele Cruz. **A Flauta Doce no Século XX: O exemplo do Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHEKE, L; BEM, L D. **Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

\_\_\_\_\_. A Educação Musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. **Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM**. Santa Maria v.1 n.º 1, p. 25-32, jan./dez. 1997.

BEYER, E. A construção do conhecimento musical na primeira infância. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.5, n.º 8, p. 48-58, dezembro 1993.

\_\_\_\_\_. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 9/10, p. 22-31, dezembro1994/abril 1995.

BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.13, n.º 14, p. 45-54, mar. 2006.

BUENO, F. da. S. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

CAMPBELL, P. For the love of children: music, education and culture. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 24, n.º 24, p. 07-12, set. 2010.

CUERVO, L. Reflexões sobre o conceito de musicalidade. In: XI ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2008, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2008. 01 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 154f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009 a.

\_\_\_\_\_. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, n.º 21, p. 35-43, mar. 2009b.

\_\_\_\_\_. Concepções de musicalidade entre estudantes de licenciatura em música: em estudo nas modalidades de ensino presencial e a distância. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 2010, Porto Alegre. **Anais** Porto Alegre: IPA Metodista, 2010.

DAENECKE, E. M. Análise de Métodos para Flauta Doce Soprano. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 2010, Porto Alegre. **Anais** Porto Alegre: IPA Metodista, 2010.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar – A construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FIGUEIREDO, S. SCHMIDT, L. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: IV SINCAM – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discutindo o talento musical a partir da visão de estudantes de música. In: I SINCAM – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE

COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2006, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Deartes UFPR, 2006. p. 209-214.

O GLOBO - FINLANDESES DESCOBREM “GENES DA MÚSICA”. Disponível em: <[http://oglobo.globo.com/ciencia/mat/2008/05/20/finlandeses\\_descobrem\\_genes\\_da\\_musica\\_-427473174.asp](http://oglobo.globo.com/ciencia/mat/2008/05/20/finlandeses_descobrem_genes_da_musica_-427473174.asp)>. Acesso em: 25/08/2008.

FRANÇA, C.C. SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**: Porto Alegre, v.13, n.º 1, p. 05-41 dez. 2002.

FRANK, I M. **Pedrinho toca flauta**. São Leopoldo: Sinodal, 1980.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. O Ensino de flauta doce no curso de licenciatura em música da UFSM. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2009, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2009. 01 CD-ROM.

GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. In: AMR VIRGOLIN (Org). **Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora da Unb, 2007, p.121-142.

\_\_\_\_\_. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 2, n.º 22, p.169-174, 2006.

GIL, A C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

HALLAM, S. Musicality. In: MCPHERSON, G. (Org) **The child as Musician – A handbook of musical development**. Nova York: Oxford University Press, 2006 p. 93-110.

HARNONCOURT, N. **O Discurso dos Sons – Caminhos para uma nova compreensão musical**. Tradução de FAGERLANDE, Marcelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

HEILBUT, P. **Flötenspielbuch: Heft 1**. Wilhelshaven: Otto Heinrich Noetzel Verlag, 19--.

ILARI, B. Quando as crianças falam e cantam: conceitos de desenvolvimento musical e musicalidade das crianças brasileiras. In: SINCAM – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 101-106.

KEBACH, P. F. Desenvolvimento Musical: questão de herança genética ou de construção? **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.17, n.17, p. 39 – 48, set. 2007.

LEVITIN, D. **A música no seu cérebro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LIMA, S. A. Performance: Investigação Hermenêutica nos Processos de Interpretação Musical. In: RAY, S. (Org). **Performance Musical e suas Interfaces**. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p. 95-117.

MAFFIOLETTI, L. de A. Musicalidade humana – aquela que todos podem ter. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2001, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer de exame de qualificação emitido para curso de Mestrado em Música em dezembro de 2010**. Curitiba: UFPR, 2010. 05p.

MARCONI, M A, LAKATOS, E M. **Técnicas de Pesquisa**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASCARENHAS, M. **Minha doce flauta doce**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1977.

MILLS, J. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.18, n.º 18, p. 07-14, out. 2007.

MÖNKEMEYER, H. **Método para flauta doce soprano**. São Paulo: Ricordi, 1976.

NASSIF, S. Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia vigotskiana. In: IV SINCAM – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. 01 CD- ROM.

**Normas para apresentação de Documentos Científicos**. 2<sup>a</sup> ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.



PAOLIELLO, N. **A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. 43 p. Monografia (Graduação: Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música). Centro de Letras e Artes – Instituto Villa Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEDERIVA, P. Musicalidade, fala expressão das emoções. In: SINCAM – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. 01 CD-ROM.

PIEDADE, A. T. C. O ouvido popular: notas sobre o relativismo da musicalidade. In: SINCAM – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2006, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Deartes UFPR, 2006, p. 177-183.

POTTIER, L. **Método de flauta doce vol. 3 - a flauta contralto**. Tradução de: BARROS, Daniele Cruz. Recife: Editora UFPE, 2010.

PUERARI, M. A “Orquestra de Flautas” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos: um estudo de suas funções para a comunidade escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. 2008, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2008. 01 CD-ROM.

QUEIROZ, Gregório J. Pereira. **Aspectos da Musicalidade e da Música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica**. São Paulo: Apontamentos Editora, 2003.

ROCHA, C. M. M. **Iniciando a Flauta Doce**. São Paulo: Ricordi, 1986.

SANTA ROSA N. Flauta Doce: **Método de ensino para crianças**. São Paulo: Scipione, 1993.

SASSE, A; WEILAND, R; WEICHSELBAUM, A **Sonoridades Brasileiras – Método para Flauta Doce Soprano**. Curitiba: Editora Deartes, 2008.

SACKS, O. **Alucinações Musicais**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SERAFINE, M. L. **Music as cognition. The development of thought in sound**. New York: Columbia University Press, 1988.

SLOBODA, J. **A Mente Musical**. Tradução de: ILARI, Beatriz. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SOUZA, J.; HENTSCHE, L.; BEINEKE, V.; A flauta doce no ensino de música: uma experiência em construção. **Em Pauta**. Porto Alegre: no 12/13, p. 63-78, 1996/1997.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. São Paulo: n.º 4/5, nov. 1994.

\_\_\_\_\_. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata SA, 1988.

TIRLER, H. **Vamos tocar flauta doce**. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

VIDELA, M.; AKOSCHKY, J. **Iniciación a la Flauta Dulce tomo 01**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1965.

VILLAVICENCIO, C. M. Improvisação Contemporânea – Ontologia, retórica, ética e a formação do intérprete. In: ENFLAMA – FÓRUM NACIONAL DE FLAUTA DOCE, 4, 2010, Recife. **Anais**. Recife: UFPE, 2010.

WEICHSELBAUM, A. WEILAND, R. A experiência docente compartilhada por meio de um método de flauta doce. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2009.

WEILAND, R. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. 147f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas – mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

Carta de apresentação.....	131
Termo de consentimento.....	132
Questionário – Professores .....	133
Questionário – Bacharéis e Bacharelandos.....	135
Entrevistas – <i>Experts</i> .....	137

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

O termo musicalidade é muito utilizado, no entanto seu conceito pode estar vinculado a diferentes perspectivas. Na pesquisa intitulada: “O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de *experts*, professores e bacharéis da área de flauta doce, tem-se como objetivo investigar um/alguns conceito(s) de musicalidade e suas características na prática deste instrumento.

A pesquisa tem ainda como objetivos específicos:

Levantar a partir de bibliografia específica sobre o assunto e dos resultados das entrevistas e questionários, um/alguns conceito(s) de musicalidade;

Verificar, se na opinião dos professores, bacharéis, bacharelados e *experts* neste instrumento, a musicalidade pode ser desenvolvida, de que forma isso pode ser feito e se é possível perceber dentre seus alunos, sujeitos com diferentes níveis de musicalidade;

Listar as características da musicalidade presentes na performance com a flauta doce que são observadas pela amostra da pesquisa.

Espera-se que, por meio desta pesquisa, possa ser possível contribuir com instrumentistas e professores deste instrumento, no sentido de refletir sobre a questão da musicalidade e suas implicações para o ensino e a performance.

## TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu,..... (nome)  
concordo em participar da pesquisa sobre “Musicalidade e Flauta Doce”, entendendo que terei minha identidade respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma me identificar, será mantido em sigilo. Também estou ciente que não corro riscos de danos morais, psicológicos ou físicos com minha participação neste estudo.

Poderei manter contato com a pesquisadora responsável, Tatiane Wiese, pelo e-mail tati.wiese@bol.com.br.

Assim, tendo sido orientado quanto à natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Curitiba, ..... de ..... de 2010.

Assinatura:

Nome do pesquisador: Tatiane Wiese

Assinatura do pesquisador:

## QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DOS CURSOS DE BACHARELADO NO BRASIL

### Dados Pessoais:

- Qual sua idade?
- Como foi sua formação em relação à Flauta Doce?
- Com que idade começou a estudar música? Quais cursos fez?
- Há quanto tempo leciona?
- Tem o costume de participar de festivais e cursos?
- Tem alguma outra atuação no mercado de trabalho além da docência?
- Participa de algum grupo de flauta doce? Qual(is)?
- Tem atuado como solista ou realizado concertos com grupos de câmara? Comente seus trabalhos mais relevantes nesta área.
- Você tem pesquisas acadêmicas na área de flauta doce? Cite seus trabalhos mais importantes
- Você tem algum site que divulgue seu trabalho? Qual?

### Em relação à Instituição em que trabalha:

- Qual o ano de início do Curso Bacharelado em Flauta Doce nesta Instituição?
- Qual é a duração deste curso?
- Em média, qual o número de alunos que se formam nesse curso por ano?
- Qual é o número aproximado de alunos cursando o Bacharelado em Flauta Doce neste ano?
- Como você avalia o programa de ensino de flauta doce de sua instituição?
- O aluno tem alguma participação ou autonomia na escolha de repertório do curso Bacharelado em Flauta Doce?
  - ( ) Sim, sempre
  - ( ) Sim, algumas vezes
  - ( ) Raramente
  - ( ) Nunca

- Se você respondeu sim à pergunta anterior, comente sobre como funciona a participação do aluno na escolha de repertório.

Musicalidade:

- O que é musicalidade?
- É possível verificar a presença da musicalidade na performance? Se sim, como a mesma pode ser percebida?
- É possível identificar níveis distintos de musicalidade entre os alunos de flauta doce? Em caso positivo, quais são as características observadas?
- Em sua opinião, a musicalidade pode ser desenvolvida? Em caso positivo, de que forma isso pode ser feito?

## QUESTIONÁRIO – BACHARÉIS E BACHARELANDOS EM FLAUTA DOCE

## Dados Pessoais:

- Idade:
  
- Você já é formado em Flauta Doce?  
( ) Sim  
( ) Não
  
- Se você respondeu sim à questão anterior, em que ano se formou no Bacharelado em Flauta Doce? .....
  
- Em sua opinião, como está o mercado de trabalho? É possível utilizar a Flauta Doce como única fonte de remuneração?
  
- Qual a sua atuação no mercado de trabalho? Mais de uma alternativa pode ser assinalada:  
( ) Professor de Flauta Doce  
( ) Flautista atuando em grupos de música de câmara  
( ) Solista
  
- Em qual das atividades acima, você emprega a maior parte de seu tempo? Apenas uma alternativa deve ser assinalada:  
( ) Professor de Flauta Doce  
( ) Flautista atuando em grupos de música de câmara  
( ) Solista
  
- Com que idade (quando) começou a estudar flauta doce?
  
- Quais cursos você fez antes de ir para a faculdade?
  
- Você continua investindo em sua formação depois de formado? Tem participado de cursos, seminários, eventos envolvendo a flauta doce?
  
- Qual o número médio de horas por dia/semana empregado com estudo de instrumento durante a faculdade? E depois de concluir o curso?

## Em relação ao curso Bacharelado em Flauta Doce:

- Qual a importância do curso de Bacharelado em Flauta Doce para sua formação? O que foi bom? O que poderia ter sido diferente?
  
- Em relação ao repertório de flauta doce proposto durante o curso: o mesmo atingiu às suas expectativas? Houve o estudo de repertório contemporâneo, música popular ou a ênfase maior foi dada ao período barroco? Houve alguma formação envolvendo improvisação musical?
  
- Durante o curso, você teve alguma participação na escolha do repertório?  
( ) Sim, sempre  
( ) Sim, algumas vezes



( ) Raramente

( ) Nunca

- Houve na sua formação uma preparação em relação à didática do instrumento, para atuar como professor?

( ) Sim

( ) Não

- Se você respondeu sim à questão anterior, comente sobre como foi esta preparação.

Musicalidade:

- O que é musicalidade?
- É possível verificar a presença da musicalidade na performance? Em caso positivo, como a mesma pode ser percebida?
- É possível identificar níveis distintos de musicalidade entre os alunos de flauta doce? Em caso positivo, quais são as características observadas?
- Em sua opinião a musicalidade pode ser desenvolvida? Em caso positivo, de que forma isso pode ser feito?

## ENTREVISTAS - EXPERTS

- Como foi sua formação musical? E em relação à flauta doce?
- O senhor atua como professor de flauta doce? Há quanto tempo? Onde leciona?
- O senhor tem pesquisas na área de performance ou ensino de flauta doce? Se sim, comente algumas de suas pesquisas mais relevantes.
- O senhor tem algum site que divulgue seu trabalho? Qual?

### Conselhos para estudantes de Flauta Doce:

- O que é importante para uma boa formação em Flauta Doce?
- Em relação ao estudo e repertório: como o mesmo deve ser organizado?

### Musicalidade:

- O que é musicalidade?
- É possível verificar a presença da musicalidade na performance? Em caso positivo, como a mesma pode ser percebida?
- É possível identificar níveis distintos de musicalidade entre os alunos de flauta doce? Em caso positivo, quais são as características observadas?
- Em sua opinião a musicalidade pode ser desenvolvida? Em caso positivo, de que forma isso pode ser feito?